

# GUIDE DES UTILISATEURS

V'Idéaux  
& débats



<http://aefiti.eu>

Christian PUREN  
[www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com)

Présentation par  
Sophie ÉTIENNE  
Directrice de Fédération AEFTI  
[www.aefiti.eu](http://www.aefiti.eu)

2014



# Sommaire

<b>PRESENTATION GENERALE</b> .....	<b>3</b>
<b>– LE GROUPE DE RECHERCHE ACTION FORMATION, GRAF</b> .....	<b>3</b>
<b>– « LA PETITE VALISE ROUGE DES AEFTI »</b> .....	<b>3</b>
LA BOITE A OUTILS POUR L'ÉCRIT .....	3
LE CURRICULUMVITAE .....	3
LE DROIT EN JEU .....	4
LE LOGICIEL « BORNE FACIL' » .....	4
L'OUTIL « V'IDEAUX ET DEBATS », PRESENTE AU POINT 1.3. CI-DESSOUS. ....	4
<b>– « V'IDEAUX ET DEBATS »</b> .....	<b>4</b>
OBJECTIF DU PROJET.....	4
PUBLIC VISE .....	4
LE CONTENU DE LA MALLETTE « V'IDEAUX & DEBATS » .....	5
LE FORMAT « CAPSULES VIDEO » .....	5
DROITS DE REPRODUCTION ET D'UTILISATION.....	5
<b>GUIDE DES UTILISATEURS DE « V'IDEAUX ET DEBATS »</b> .....	<b>6</b>
<b>1. INTRODUCTION</b> .....	<b>6</b>
<b>2. ACTIVITES EN AMONT DES CAPSULES VIDEO</b> .....	<b>6</b>
2.1. QUESTIONS OUVERTES .....	7
2.2. PLANCHES AMORCES .....	8
<b>3. LES CAPSULES VIDEO</b> .....	<b>8</b>
3.1. LA MATRICE CULTURELLE ET LES MATRICES METHODOLOGIQUES .....	8
3.1.1. <i>Présentation</i> .....	8
3.1.2. <i>La matrice culturelle</i> .....	9
3.1.3. <i>Les matrices méthodologiques</i> .....	18
<b>4. QUELQUES MODELES DIDACTIQUES D'UTILISATION DE DOCUMENTS VIDEO</b> .....	<b>26</b>
4.1. « L'UTILISATION DE LA VIDEO DANS L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE DES LANGUES VIVANTES » (RAPPORT DE L'INSPECTION GENERALE, 2007).....	26
4.2. « L'UTILISATION DE LA VIDEO EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE » (MODULE DE FORMATION, 2005) .....	26
4.3. « COMMENT EXPLOITER LA VIDEO EN CLASSE DE FLE (FICHES SUR LE SITE INTERNET PROF-FLE.COM) .....	27
<b>5. QUELQUES EXEMPLES DE FICHES D'EXPERIMENTATION DE « V'IDEAUX ET DEBATS »</b> .....	<b>28</b>
5.1. FICHE N° 1 : « LE SYSTEME DE SANTE » (INTERGROUPE MARCEL-PAGNOL) .....	28
5.2. FICHE N° 2 : « LES PAINS AU CHOCOLAT » (NICOLAS COURDOSON).....	30
<b>6. EN GUISE DE CONCLUSION : QUELQUES REMARQUES ET SUGGESTIONS D'UTILISATION</b> .....	<b>31</b>
6.1. POUR LA MISE EN ŒUVRE DE LA MATRICE ACTIVE.....	31
6.2. POUR LA MISE EN ŒUVRE DE LA MATRICE COMMUNICATIVE .....	32
6.3. POUR LA MISE EN ŒUVRE DE LA MATRICE PLURILINGUE .....	32
6.4. POUR LA MISE EN ŒUVRE DE LA MATRICE ACTIONNELLE .....	33
6.5. UN « SITE COMPAGNON » POUR CE GUIDE DES UTILISATEURS .....	34

## PRÉSENTATION GÉNÉRALE

Par Sophie Étienne, Directrice de Fédération AEFTI (Associations pour l'Enseignement et la Formation des Travailleurs Immigrés et de leurs familles)

### – Le Groupe de Recherche Action Formation, GRAF

Le Groupe de Recherche Action Formation est composé de formateurs, ingénieurs de formation et experts, dont les activités bénéficient du soutien de la Direction de l'accueil, de l'accompagnement des étrangers et de la Nationalité (DAAEN) du Ministère de l'intérieur.

– C'est un groupe d'*action* : son objectif est de partir des problèmes concrets qui se posent sur le terrain pour créer, dans une démarche d'ingénierie pédagogique impliquant des aller-retours constants entre la conception et l'expérimentation, des outils interactifs répondant aux besoins des apprenants et des formateurs.

– C'est un groupe de *recherche-action*, qui fonctionne par conséquent sur la base de projets collaboratifs à finalité émancipatrice : pour la conception et de la réalisation des outils, les apprenants sont considérés comme des experts dans la mesure où ils disposent de compétences informelles, connaissent leurs besoins et sont à même de juger de la pertinence de ce qui leur est proposé ; et c'est à ce titre qu'ils sont invités à « co-construire » avec les membres du GRAF les outils de leur propre apprentissage. Par la suite, tous les acteurs de la formation (équipes de formateurs, formateurs et apprenants) sont invités à nouveau à s'emparer de ces outils pour les modifier et les enrichir à leur idée, et à partager entre eux leurs expériences.

– C'est un groupe de « Recherche Action *Formation* » : le travail de ses membres s'inscrit en permanence dans une démarche autoréflexive articulant la dimension personnelle et la dimension collective.

### – « La petite valise rouge des AEFTI »

La Fédération AEFTI a conçu et produit une série de matériels didactiques réunis dans la collection « la petite valise rouge des AEFTI ». Cette mallette contient les outils suivants :

#### ***La boîte à outils pour l'écrit***

Cet outil a obtenu le label européen pour les langues décerné par l'Agence Europe-Éducation-Formation-France. Il se compose en 10 modules pratiques : « Organiser son apprentissage », « Se présenter », « Se situer dans le temps », « Faire ses courses », « Prévenir, guérir », « S'orienter, se déplacer », « Utiliser les services publics », « Se loger », « Gérer sa vie dans un appartement », « Communiquer au travail ». Pour chacun de ces modules, il existe une fiche de présentation (sous forme de tableau), des fiches supports pour les apprenants, ainsi que des fiches d'activités pour les formateurs qui reprennent les objectifs du module (tâches à réaliser), les supports utilisés et le déroulement de l'animation.

#### ***Le curricularumvitae***

Cet outil est destiné à des publics ayant peu ou pas travaillé. Il leur permet, en travaillant à partir d'une banque d'images sur des compétences transférables en milieu professionnel, de préciser leur projet de vie et leur projet professionnel. Et il fournit une aide aux acteurs de l'accompagnement à l'orientation professionnelle pour mettre en valeur les compétences de ces publics.

## **Le droit en jeu**

Ce support de formation vise à mieux faire connaître le droit du travail aux apprenants – jeunes et adultes en formation, en stage ou en alternance – en simulant de manière ludique des situations de la vie professionnelle. Il aborde cinq grandes thématiques : « Le contrat de travail », « La représentation des salariés », « La santé au travail », « Le droit à la formation » , « La protection du salarié ». Il se compose d'un guide du formateur, d'un plateau de jeu, de fiches « lieux » et « personnages ».

## **Le logiciel « Borne Facil' »**

Ce logiciel a pour objectif d'aider les apprenants à se familiariser avec les bornes interactives du quotidien comme les distributeurs de billets de banque ou de titres de transports.

Nous y ajoutons désormais

## **L'outil « V'idéaux et débats », présenté au point 1.3. ci-dessous.**

Nous travaillons en considérant que les apprenants sont des acteurs de la formation, qu'ils sont adultes et intelligents. Tous les outils AEFTI sont conçus selon les deux grands principes suivants :

- pouvoir être utilisés de manière très souple : ils sont adaptables à différentes situations formatives ;
- être interactifs : ils engagent les acteurs de la formation (apprenants et formateurs) à utiliser, autant que faire se peut, les documents du quotidien et les ressources de chacun, en complétant les matériels par des fiches, des supports authentiques, des idées nouvelles d'activités, et en actualisant les données si nécessaire.

## **– « V'idéaux et débats »**

### **Objectif du projet**

Le projet du GRAF, qui a reçu le soutien du Fonds Européen pour l'Intégration (F.E.I)<sup>1</sup>, et celui de la Direction de l'Accueil, de l'Accompagnement des Etrangers et de la nationalité (DAAEN)<sup>2</sup> indiquait son objectif, était de « mieux comprendre les usages, principes et valeurs en France, le vivre ensemble, par la co-construction et l'usage de capsules vidéo », et pour cela de « dépasser l'approche communautaire en travaillant sur les malentendus culturels ». Cette co-construction initiale de l'outil « V'idéaux & débats » s'est faite avec les apprenants participant à cette recherche-action : « Le principe fondateur de notre projet est la dimension participative. [...] Il s'agit pour nous de mettre les usagers en position d'expertise. »

L'outil ainsi réalisé doit permettre de faire réagir les apprenants utilisateurs de cet outil sur des scènes riches d'implications culturelles ; il s'agit de susciter et d'alimenter des débats (cf. le titre de l'outil : « V'idéaux & **débats** ») où chacun puisse confronter ses représentations avec ses expériences personnelles, et où tous puissent comparer entre eux leurs représentations et expériences personnelles.

### **Public visé**

En formation FLI, les formateurs ont besoin d'outils qui permettent de travailler à l'oral sur des questions concrètes liées à la vie en France. Cet outil s'adresse en priorité à tous publics migrants, quels que soient leurs niveaux de langue. Il peut également convenir à d'autres publics, jeunes et adultes, dans le cadre d'une formation initiale, à partir du moment où la finalité est la même, à savoir, comme indiqué dans le paragraphe précédent, « mieux comprendre les usages, principes et valeurs du vivre ensemble en France ».

---

<sup>1</sup> Aujourd'hui le FEI a fait la place au FAMI : Fonds Asile, Migration et Intégration

<sup>2</sup> Qui a remplacé la DAIC

### **Le contenu de la mallette « V'idéaux & débats »**

L'outil complet se compose des éléments suivants :

1. les enregistrements des huit capsules vidéo,
2. le présent *Guide des utilisateurs*, qui recueille par ailleurs les « questions ouvertes »
3. les 11 planches amorces.

### **Le format « capsules vidéo »**

Le GRAF a opté pour le support vidéo parce qu'en associant le son et l'image, il facilite la compréhension, les réactions et les débats. Démocratisé par la télévision avec la série « Bref » (cf. <http://fr.wikipedia.org/wiki/Bref>), le format court de capsules vidéo conçues sur le mode humoristique permet en outre à l'enseignant d'aborder des sujets difficiles et délicats en évitant aussi bien les pièges de l'infantilisation et de la moralisation que celui de l'imposition d'un savoir prétendument supérieur. Il l'aide enfin à installer un rapport direct mais distancié entre les différents participants.

### **Droits de reproduction et d'utilisation**

Le matériel « V'idéaux & débats » a été réalisé par l'AEFTI avec le soutien financier du Fonds Européen d'Intégration et la Direction Générale des Étrangers en France, et il n'est pas libre de droits. Toute reproduction et utilisation des séquences vidéos, même partielles, doivent faire l'objet d'une demande auprès la direction de la Fédération AEFTI.

# GUIDE DES UTILISATEURS DE « V'IDÉAUX ET DÉBATS »

## 1. Introduction

Une première version de ce *Guide des utilisateurs* a été expérimentée par des formateurs AEFTI avec leurs apprenants. Leurs retours – comptes rendus, remarques et suggestions – ont été pris en compte ou intégrés dans la présente version finale.

L'objectif de ce *Guide des utilisateurs* n'est pas de proposer une démarche unique, mais au contraire de suggérer un maximum de démarches différentes parmi lesquelles enseignants et apprenants pourront opérer leurs sélections, articulations et combinaisons en fonction des objectifs et projets des premiers, *tout autant que des besoins et des intérêts des seconds* : l'idée à la base des capsules de « V'idéaux et débats », qui était, comme indiqué ci-dessus, de réaliser un outil d'enseignement-apprentissage co-construit par les apprenants et les enseignants, est en effet également à la base de ce *Guide des utilisateurs*, qui a été appelé ainsi (et non pas *Guide du formateur*) parce que ses propositions s'adressent tout autant aux formateurs qu'aux apprenants, même si ce sont les premiers qui seront sans doute le plus souvent amenés à reformuler ces propositions dans les termes et aux moments adéquats auprès des seconds.

C'est la raison pour laquelle ce *Guide des utilisateurs* ne se présente pas sous la forme habituelle des guides pédagogiques des manuels – qui reprennent chacun des supports avec des propositions d'exploitation –, mais sous la même forme qui avait été retenue pour le projet, à savoir :

a) trois outils que les enseignants pourront réutiliser successivement de manière à reproduire à l'identique la procédure d'élaboration et d'expérimentation mise en œuvre par l'équipe du GRAF avec les apprenants participants au projet:

*1) questions ouvertes, 2) planches amorces, 3) capsules vidéos ;*

Il est tout-à-fait envisageable, bien entendu, que ces trois outils ne soient pas utilisés les uns après les autres de manière linéaire, comme ils l'ont été au cours du projet conduit par le GRAF, mais partiellement et de manière récursive : par exemple qu'après une courte séance à partir de quelques questions ouvertes, on passe à l'exploitation d'une capsule vidéo, puis à un travail sur une ou plusieurs planches amorces, enfin à l'exploitation d'une seconde capsule vidéo. C'est à l'enseignant à choisir, avec ses apprenants, le meilleur usage possible de ces trois outils.

b) des documents d'accompagnement nombreux et divers pour l'utilisation des capsules vidéo (cf. le sommaire), qui pourront être consultés dans l'ordre que chaque enseignant considérera comme le plus pertinent pour lui.

## 2. Activités en amont des capsules vidéo

Ces activités correspondent donc à l'utilisation des deux premiers outils signalés ci-dessus, à savoir les « questions ouvertes » et les « planches amorces ». Au cours du projet du GRAF, elles ont été utilisées pour la phase de « recueil des données » auprès des apprenants participant au projet de manière non seulement à les faire participer ainsi au choix des thématiques des capsules vidéo et à l'écriture de leurs scénarios, mais aussi pour que ces thématiques et scénarios partent des réalités vécues par ces apprenants : d'où la priorité donnée alors, dans le travail sur ces « questions ouvertes » et « planches amorces », aux exemples et témoignages concrets apportés par ces apprenants.

C'est la même démarche « participative et narrative » mettant les apprenants « en position d'expertise » – pour reprendre des formules des documents de travail du GRAF – que les enseignants utilisateurs de « V'idéaux & débats » sont invités à reproduire avec leurs

apprenants. On peut reprendre textuellement pour ce travail ce que l'équipe du GRAF écrivait à propos du recueil initial des données au début de leur projet :

*[...] Le formateur est amené à mobiliser des souvenirs. Aussi difficiles soient-ils, le formateur n'a pas pour rôle, dans le cadre de la collecte de données, de répondre aux problèmes qu'ils soulèvent, mais simplement de les entendre, de les recueillir, et de les faire remonter afin qu'ils soient traités dans le projet.*

## **2.1. Questions ouvertes**

Les questions ci-dessous sont celles qui ont été proposées par l'équipe du GRAF dans son *Guide de collecte des données*. Elles ont été partiellement réécrites, et complétées pour le présent *Guide des utilisateurs*.

- *Quand vous étiez dans votre pays, comment est-ce que vous imaginiez la France et les Français ?*
- *Quand vous êtes arrivé,*
  - est-ce que la France et les Français étaient comme vous les imaginiez ?
  - qu'est-ce qui vous a... *amusé (vous a fait rire)*<sup>3</sup> / surpris / choqué / déçu / désorienté ? (vous vous êtes senti perdu) / posé problème / paru facile, difficile ?
  - est-ce que vous vous êtes senti étranger ?
  - est-ce qu'on vous a fait sentir que vous étiez étranger ?
  - est-ce que quelqu'un vous a aidé ?
- *Et maintenant, depuis le temps que vous résidez en France :*
  - a) [On pourra faire reprendre certaines des questions proposées ci-dessus :] est-ce que ça vous amuse, surprend, choque, etc. encore ?,...
  - b) Autres questions possibles :
    - Qu'est-ce qui vous manque / ne vous manque pas ?
    - Où est-ce que vous aimez/ n'aimez pas aller ?
    - Qu'est-ce que vous n'aimez pas en France ? Qu'est-ce que vous y aimez ?
    - Qu'est-ce que vous aimez faire / n'aimez pas faire ?
    - Qu'est-ce que vous avez changé dans vos manières de faire ?
    - Quel est le premier conseil que vous avez donné / que vous donneriez à un compatriote arrivant en France ?
    - Quelles sont les grandes différences entre la France et votre pays ?
    - Comment pensez-vous que les Français vous imaginent ? Quelle image avez-vous remarqué qu'ils ont de vous ?
    - Est-ce que cette image a changé ? Est-ce que les Français, ou certains Français, se comportent maintenant de manière différente envers vous ?
    - Quelles évolutions est-ce que vous imaginez pour les mois ou les années à venir ?

Ce questionnaire est indicatif (ce sont des exemples de questions considérées comme intéressantes par rapport aux objectifs de cette activité), et il n'est pas limitatif : il revient à chaque enseignant de voir parmi ces questions celles qui lui paraissent pertinentes pour son groupe d'apprenants, celles qu'il ajoutera, celles qu'il combinera ou articulera les unes aux autres et aux deux autres outils de « V'idéaux & débats », ainsi que celles que les apprenants pourront se poser eux-mêmes entre eux. Ce sera à lui aussi à voir jusqu'où il pourra aller sur les deux échelles parallèles sur lesquelles se situent ces questions et comment il jouera et fera « jouer » ses apprenants sur les différents positionnements possibles le long de ces échelles :

- celui de la *distance temporelle*, depuis juste avant l'arrivée en France jusqu'aux projections dans l'avenir, en passant par le moment présent en classe ;

---

<sup>3</sup> Toutes les saynètes jouent sur le comique : cette question est donc à privilégier au cours de ce travail sur les « questions ouvertes ».

– et celui de la *distance psychologique*, depuis les représentations préalables jusqu'aux considérations les plus distanciées, en passant par les réactions immédiates au tout début du séjour en France.

Si ce questionnaire est utilisé, comme dans la procédure mise en œuvre dans le projet conduit par le GRAF, en tout début de travail sur « V'idéaux & débats », on demandera seulement aux apprenants, pour chaque réponse, de raconter un fait vécu ou de donner un exemple personnel ; et on se limitera aux explications que les apprenants voudront fournir d'eux-mêmes (et éventuellement à leurs réponses ponctuelles à la question « pourquoi ? » – qui parfois s'impose naturellement –, ainsi qu'aux comparaisons entre eux qu'ils feront spontanément.

Il ne s'agira pas (pas encore) de susciter leurs jugements, et moins encore de les faire débattre entre eux (ce sont les saynètes qui ont été conçues comme supports des débats). Les deux objectifs de cette activité initiale sur les « questions ouvertes » seront pour l'enseignant de susciter la prise de parole immédiate et spontanée des apprenants sur leur réalité, et de repérer à partir de ces témoignages concrets, et non de ses propres représentations, les planches amorces et capsules vidéo susceptibles de les intéresser.

Dans l'une des expérimentations de « V'idéaux & débats », l'enseignante avait choisi de commencer cette activité en petits groupes, avec ensuite une mise en commun en grand groupe. Ce dispositif, caractéristique de l'approche communicative, permet effectivement de multiplier au maximum les prises de parole immédiates des apprenants. Il pourra aussi être utilisé pour le travail sur les planches amorces.

## **2.2. Planches amorces**

Les 11 planches amorces sont reproduites en format cartonné et font partie de l'outil « V'Idéaux et débats ».

Comme les questions ouvertes ci-dessus, ces planches amorces ont été conçues en début de projet par l'équipe du GRAF afin de faire émerger chez les apprenants participant au projet des récits – plus construits et plus réfléchis que les simples faits ou exemples ponctuels suscités par les questions ouvertes – sur la base desquels ont été choisies les thématiques des capsules et conçus les scénarios correspondants. Comme déjà suggéré plus haut, ces documents pourront permettre aux enseignants et aux apprenants utilisateurs, selon la même procédure, de choisir les capsules vidéo qu'ils exploiteront ; mais certains documents pourront tout aussi bien être utilisés après l'exploitation de certaines capsules, pour amorcer de nouvelles discussions voire pour créer en classe avec les apprenants de nouveaux scénarii ou de nouvelles activités imaginés par les apprenants eux-mêmes. Dans la même logique de participation maximale des apprenants, on pourra leur proposer de compléter les planches photos ainsi que les pistes d'exploitation suggérées dans ces planches amorces.

Ce premier travail sur les questions ouvertes et les documents vidéo permettra ensuite de travailler avec les apprenants sur la représentativité ou non des saynètes présentées, sur les ressemblances et différences avec leurs propres expériences vécues.

## **3. Les capsules vidéo**

### **3.1. La matrice culturelle et les matrices méthodologiques**

#### **3.1.1. Présentation**

« Matrice » a ici le sens de modèle stable et global capable de générer les mêmes types de dispositifs<sup>4</sup> et d'activités d'enseignement-apprentissage en fonction d'une même cohérence d'ensemble.

---

<sup>4</sup> Le « dispositif » est l'ensemble de moyens mis en place à un moment donné par l'enseignant pour optimiser l'activité d'apprentissage : supports, guidages, aides, matériels, organisation de l'espace, du temps et de l'activité des acteurs (voir éventuellement cette entrée dans le document intitulé « Le champ sémantique de "méthode" », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/004/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/004/)).



Les différentes matrices présentées dans ce chapitre 3.3.1 avaient été proposées aux enseignants expérimentant les capsules vidéo dans leur classe pour les aider à imaginer un maximum d'activités tout en conservant à celles-ci une certaine cohérence. C'est pour la même raison qu'elles sont reproduites ici.

La matrice culturelle était annoncée, dans les documents de travail du GRAF, comme le « cadre scientifique » du projet « V'idéaux & débats ». Elle permet de concevoir, dans l'exploitation des capsules vidéo, des activités culturelles variées en fonction d'objectifs culturels différents – les différentes composantes de la compétence culturelle – et de combinaisons différentes d'objectifs culturels.

Comme indiqué plus haut dans la « Présentation », l'objectif prioritaire de « V'idéaux & débats » est le travail sur la culture, mais ce travail implique aussi forcément un travail sur la langue qui pourra être plus ou moins développé en fonction du projet didactique du formateur et des besoins des apprenants, et, dans toute la mesure du possible, en fonction des demandes et propositions explicites de ces derniers. D'où l'intérêt de la seconde matrice, que l'on peut qualifier de « méthodologique » dans le sens où elle permet de concevoir des modes d'exploitation différents de ces capsules en fonction de l'articulation nécessaire entre les objectifs culturels et les objectifs langagiers choisis.

La richesse et la flexibilité autorisées par le recours croisé à ces deux matrices permettent d'envisager l'exploitation du matériel « V'idéaux et débats » avec des publics variés différents de ceux avec lesquels il a été expérimenté.

### 3.1.2. La matrice culturelle

Cette matrice est constituée de l'ensemble des différentes composantes de la compétence culturelle successivement privilégiées au cours de l'évolution scolaire de la didactique des langues-cultures en France depuis un siècle, qui correspondent actuellement à autant d'objectifs culturels possibles.<sup>5</sup>

#### a) Tableau des composantes de la compétence culturelle

COMPOSANTES	DÉFINITIONS (concepts clés en gras)
<b>1. transculturelle</b>	<p>Capacité à reconnaître et respecter dans tout homme son semblable partageant les mêmes <b>valeurs universelles</b>, au-delà des différences culturelles, qu'elles soient individuelles ou collectives.</p> <p>Cette composante a été privilégiée dans l'enseignement des « Humanités classiques », dominantes en France jusqu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle.</p>
<b>2. métaculturelle</b>	<p>Capacité à <b>mobiliser ses connaissances acquises</b> et à <b>extraire de nouvelles connaissances</b> à l'occasion de ses contacts avec une culture étrangère, qu'ils soient indirects (par documents interposés) ou directs (rencontres personnelles).</p> <p>En classe de langue-culture étrangère, l'enseignant fait travailler cette composante en leur faisant extraire des documents des connaissances culturelles, en leur apportant des connaissances directement ou par l'intermédiaire de documents, en leur faisant verbaliser leurs connaissances à partir de leurs propres expériences ou lectures antérieures, et en leur faisant comparer explicitement des éléments de leurs cultures entre elles et avec la culture étrangère.</p> <p>Cette composante a été privilégiée dans l'enseignement des « Humanités modernes », dominantes en France dans l'enseignement scolaire des langues vivantes des années 1900 aux années 1960.</p> <p><i>Remarques</i></p> <p>Toutes les composantes de la compétence culturelle, à partir du moment où elles sont objectivées, explicitées, verbalisées en classe entre l'enseignant et les apprenants et entre les apprenants eux-mêmes, deviennent aussi de ce fait des connaissances. Il faut donc distinguer entre le métaculturel comme objectif – le</p>

<sup>5</sup> La matrice présentée ici a été adaptée au public migrant. Pour une version générale de ce modèle, voir le document intitulé « Les composantes de la compétence culturelle en didactique des langues-cultures », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/020/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/020/).

	<p>travail porte alors sur les connaissances elles-mêmes – et le métaculturel comme moyen – le travail porte alors sur les autres composantes.</p> <p>– Le métaculturel comme <i>objectif</i> : on informe les autres de ses valeurs, de ses représentations, de ses attitudes et comportements ou encore de ses conceptions simplement pour les en informer; il s'agit seulement d'échanger des connaissances : le travail est de type métaculturel. Le critère d'évaluation est : « J'ai appris », « J'ai compris ».</p> <p>– Le métaculturel comme <i>moyen</i> : on informe les autres pour travailler ensemble sur ces valeurs, représentations, attitudes et comportements ou conceptions avec comme objectifs que chacun s'interroge sur les siens et les fasse évoluer, et que tous parviennent, au besoin (s'il s'agit de vivre et de travailler ensemble, que ce soit dans le domaine public, éducationnel ou professionnel), à des compromis ou accords collectifs. Le critère d'évaluation est : « J'ai changé », « Nous avons changé », « Nous avons décidé entre nous ».<sup>6</sup></p> <p>Les éléments de comparaison métaculturelle apportés par les apprenants peuvent être jugés par l'enseignant comme plus ou moins lacunaires, plus ou moins exacts, plus ou moins subjectifs parce qu'ils les auraient filtrés et déformés en fonction de leur référentiel culturel, et ils peuvent à ce titre être considérés par lui comme susceptibles de fournir les bases d'un travail interculturel sur les représentations. Il n'en reste pas moins qu'il est indispensable de distinguer les deux composantes, métaculturelle et interculturelle, et les deux activités correspondantes ; sauf à considérer que les apprenants n'ont que des représentations, et non des connaissances sur la culture étrangère, ce qui reviendrait à nier qu'un regard extérieur comme le leur puisse apporter sur une culture des éléments objectifs plus difficiles voire impossibles à percevoir de l'intérieur ; or c'est précisément l'un des principes mis en œuvre dans la conduite du projet « V'idéaux et débats ».<sup>7</sup> Ce n'est que si l'on distingue clairement, dans un premier temps, le métaculturel de l'interculturel, que l'on peut ensuite travailler leurs relations complexes.</p>
<p><b>3. interculturelle</b></p>	<p>– Capacité à découvrir, comprendre et respecter les différences entre les cultures étrangères et sa propre culture, ce qui implique principalement de corriger les représentations simplistes ou erronées (stéréotypes, en particulier négatifs) qu'on en avait avant le premier contact, ou qu'on s'en fait au cours des premières interactions avec des étrangers.</p> <p>– Capacité à repérer les représentations de ses interlocuteurs et à en tenir compte pour prévenir les incompréhensions réciproques et les erreurs.</p> <p>– Capacité à prendre de la distance par rapport à son propre référentiel culturel, à le relativiser.</p> <p>– Capacité à s'enrichir culturellement au contact de cultures différentes.</p> <p>Cette composante interculturelle a été privilégiée en didactique des langues-cultures en France des années 1970 aux années 1990 (du moins par les didacticiens), au point que l'on peut parler d'une « approche interculturelle » ; cette approche a été historiquement combinée dès son origine avec l'approche communicative, qui concernait la compétence langagière.</p> <p>Les comparaisons explicites entre cultures sont souvent considérées par les enseignants, les auteurs de matériels didactiques et même beaucoup de didacticiens, comme une activité de type interculturel. Il s'agit en réalité d'une activité de type métaculturel, puisque ces comparaisons portent sur des connaissances, et non sur des représentations.</p>
<p><b>4. pluriculturelle</b></p>	<p>Capacité à repérer, identifier, comprendre et respecter les <b>attitudes</b> et <b>comportements</b> sociaux attendus dans le pays d'accueil de la part de tous ceux qui y vivent, quelles que soient leurs cultures d'origine.</p> <p>Capacité, au fur et à mesure que la durée de présence dans le pays étranger s'allonge, de gérer les effets de son métissage culturel, progressif mais inévitable.</p>

<sup>6</sup> On notera que les activités métalangières (exercices de conceptualisation et d'application de règles de grammaire, par ex.) ne sont pas des objectifs en soi : l'enseignant ne les propose que parce qu'il les considère comme l'un des moyens utiles pour que les apprenants parviennent finalement à l'« assimilation » – dite aussi « appropriation » – des structures correspondantes, c'est-à-dire à un niveau de maîtrise où le respect des règles est obtenu de manière inconsciente.

<sup>7</sup> Note de renvoi à la phrase correspondante du *Guide de collecte des données* (cf. plus haut, sûrement)

<p><b>5. co-culturelle</b></p>	<p>Capacité à agir comme médiateur entre des personnes de cultures différentes.</p> <p>Capacité à repérer et adopter avec les personnes de cultures différentes avec lesquelles on agit – dans le domaine éducationnel (en classe avec les autres apprenants et l'enseignant), dans le domaine professionnel (avec les collègues de travail) et dans le domaine public (avec les autres citoyens dans la société) les mêmes <b>conceptions</b> de l'action commune (finalités et objectifs, principes, normes, modalités, critères d'évaluation) correspondant aux <b>valeurs particulières</b> en vigueur dans ces domaines de la société d'accueil.<sup>8</sup></p> <p>Cette composante co-culturelle est la composante privilégiée de la perspective actionnelle.</p>
--------------------------------	--

Toutes les composantes de ce modèle sont à travailler avec les apprenants à partir des enregistrements de « V'idéaux & débats ». L'enseignant pourra mettre l'accent sur les unes ou les autres, suivant les besoins, les intérêts et les demandes des apprenants, mais toutes font partie des objectifs parce que, comme on le voit dans les définitions de ces différentes composantes, toutes sont nécessaires pour la formation de ce public.

*b) Les composantes de la compétence culturelle dans le Référentiel FLI*

Comme rappelé dans l'un des documents de cette équipe de recherche-action-formation, « l'ensemble des outils du GRAF s'intègre dans le cadre du Français Langue d'Intégration (FLI)<sup>9</sup> de par leur philosophie et leurs objectifs ». Or le modèle ci-dessus des différentes composantes de la compétence culturelle était déjà intégré dans le référentiel officiel du français langue d'intégration<sup>10</sup>, comme on peut le constater dans l'item suivant de son tableau des « Compétences attendues du (de la) formateur (trice) » (les numéros rajoutés entre crochets signalent les composantes correspondantes de la compétence culturelle) :

*Avoir des connaissances sur les cultures [2], adopter une démarche interculturelle [3], transculturelle [1] ou co-culturelle [5] dans son enseignement, objectiver les comportements en milieu plurilingue et pluriculturel [4] [...]. (chap. 4.6, p. 24)*

Pour une analyse détaillée de la compétence culturelle dans le référentiel FLI sur la base de ces composantes, on pourra se reporter à l'article « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles », chap. 3.5, « Analyse du Référentiel FLI Français Langue d'Intégration, R.FLI », pp. 25-32. [www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011j/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011j/).

Ci-dessous, la reproduction du sous-chapitre 3.5.1, qui analyse précisément, comme l'annonce son titre, « Les problématiques culturelles post-communicatives dans le R.FLI » :

*L'objectif du FLI est résolument pragmatique. Un cours de FLI passe obligatoirement par la réalisation de tâches impliquant les multiples échanges du quotidien, que ce soit dans les relations interpersonnelles ou transactionnelles » (p. 11). Du point de vue de l'évolution des problématiques culturelles en DLC, le R.FLI est à situer clairement dans le post-communicatif, c'est-à-dire au niveau des configurations 4 (celle de la compétence plurilingue et pluriculturelle) et 5 (celle de la perspective actionnelle) telles qu'elles émergent dans le CECRL. En effet :*

*1) La situation sociale de référence est bien celle du multiculturalisme, la diversité culturelle de la société étant produite en particulier par l'arrivée de ces migrants concernés par le FLI, ceux « qui ont pour projet de s'installer durablement voire définitivement » en France (p. 7).*

<sup>8</sup> Sur ce concept de « conception » (de l'action), qui est à l'approche actionnelle ce que la « représentation » est à l'approche interculturelle, on pourra consulter le document « Composantes sémantiques du concept de 'conception' [de l'action] », <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/045/>.

<sup>9</sup> Le texte de ce référentiel est disponible à l'adresse [www.christianpuren.com/fli/référentiel-fli/](http://www.christianpuren.com/fli/référentiel-fli/).

<sup>10</sup> DAIC-ÉCRIMED, *Référentiel FLI Français Langue d'Intégration*, imp. Groupe Assistance-Printing, s.l., s.d., 34 p. Copie téléchargeable à l'adresse suivante : [www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011j/référentiel-fli-2011/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011j/référentiel-fli-2011/).

2) *La finalité n'est pas le respect réciproque des différences culturelles (problématique de l'interculturel), mais ce qui correspond au « I » du sigle « FLI », c'est-à-dire « l'intégration sociale, économique et citoyenne » (p. 9, p. 10). Ce qui suppose pour les intéressés non pas seulement, comme dans l'approche interculturelle, d'accepter entre eux leurs différences, mais de « surmonter leurs différences pour pouvoir participer au corps social commun » (p. 27). Nous retrouvons là deux des quatre « domaines » découpés par le CECRL, à savoir les domaines public (« intégration sociale », « intégration citoyenne ») et professionnel (« intégration économique »).*

3) *Nous retrouvons également dans ce référentiel les deux nouveaux enjeux émergent dans le CECRL, à savoir :*

*- celui du vivre ensemble : cf. « la vie en société dans notre pays » (p. 5), « un vivre ensemble 'à la française' » (p. 7) ; « s'approprier les règles du 'vivre ensemble', de la sociabilité » (p. 15) ;*

*- et celui du travailler ensemble, qui correspond à l'« intégration économique ».*

*Dans l'Avant-propos, le FLI est ainsi défini en particulier comme « une langue familière [dont l'] enseignement fait écho à l'environnement linguistique dans lequel baigne l'apprenant (au travail, dans la rue, dans les administrations, dans les commerces et les services) » (p. 5).*

4) *On retrouve dans ce référentiel les deux nouvelles problématiques didactiques apparaissant dans le CECRL :*

*- celle de la compétence plurilingue : « L'appropriation du français ne signifie aucunement l'abandon des langues d'origine. Le FLI conduit à un plurilinguisme additionnel et non soustractif : il n'efface pas les langues d'origine par une sorte d'effet palimpseste » (p. 10) ;*

*- et celle de la perspective actionnelle : pour l'aide à l'intégration économique, « des tâches liées à la prise de contact avec les structures de recherche d'emploi, d'orientation, d'insertion économique mais aussi avec les employeurs sont proposées au(x) apprenant(e)s » (p. 12).*

*Il est donc logique de trouver chez les rédacteurs du R.FLI une prise de distance explicite par rapport à l'approche communicative : « Ainsi, l'apprentissage de la langue française n'est pas simplement conçu comme la maîtrise 'technique' d'un code de communication, mais comme le moyen et la fin d'une intégration sociale, économique et citoyenne des personnes qui ont choisi la France comme terre d'accueil » (p. 7).*

Dans ce même article et dans le même chapitre 3.5 « Analyse du Référentiel FLI Français Langue d'Intégration, R.FLI », on trouvera enfin un sous-chapitre portant sur la composante transculturelle dans ce référentiel : elle y apparaît sous la forme des valeurs universelles auxquelles correspondent, selon les auteurs, les valeurs du modèle républicain français :

*Le droit à la langue, et à tous les autres droits auxquels les migrants peuvent prétendre, est assorti d'un devoir de respect des principes fondateurs de la République française, piliers d'un vivre ensemble « à la française », que les Français ont l'ambition de considérer comme universels : liberté, égalité, fraternité, laïcité, démocratie. (p. 7)*

*L'utilisation du terme « intégration » peut susciter un débat, dès lors qu'il renvoie à l'existence de deux pôles antagonistes : celui du relativisme culturel radical et celui du modèle de société dit « républicain », qui prévaut en France. Ce dernier met l'accent, non sur les différences culturelles ou communautaires, mais sur l'universalité de valeurs humaines fondamentales et de l'individu qui est d'abord un citoyen avant d'être membre d'un groupe culturel particulier. (p. 8)*

Cette « ambition » de l'universalisme peut être discuté (certains considéreront qu'il s'agit d'une « prétention »...), mais ce qui est certain, c'est qu'étant donné la visée d'intégration sociale et professionnelle qui est celle des cours de FLI, les deux approches méta et interculturelles sont insuffisantes. Pour agir avec les autres dans le domaine public (« faire société » avec eux) dans le domaine éducationnel (apprendre avec eux) et dans le domaine professionnel (travailler avec eux), il est utile voire nécessaire, en effet :

- de connaître leur culture (composante métaculturelle) ;
- de maîtriser les représentations croisées et être ouvert à la différence culturelle (composante interculturelle) ;
- de s'être mis d'accord sur des attitudes et comportements acceptables par tous (composante pluriculturelle) ;
- d'avoir adopté et/ou créé des conceptions partagées de l'action commune (composante co-culturelle) ;
- enfin, au-delà du respect des valeurs professionnelles et de celles propres à la société d'accueil, de partager de grandes valeurs communes, qu'on les considère ou pas comme universelles (composante transculturelle).

*c) Les composantes de la compétence culturelle dans le projet « V'idéaux & débats »*

On y retrouve toutes ces composantes, à l'exception notable de la composante transculturelle :

*- la composante métaculturelle*

Que ce soit par les interviews réalisés par les enseignants, les micros-trottoirs réalisés par les apprenants, et autres moyens de collecte des données destinées à imaginer et sélectionner les thématiques des saynètes et en alimenter les contenus, il s'agit pour les enseignants de collecter les « témoignages » des apprenants, de manière à prendre en compte ainsi « les réalités exprimées ». Le sous-titre du projet – « débats » – annonce par ailleurs clairement l'objectif principal visé : contrairement à une « discussion » et même à un « échange », un « débat » implique que les participants soient reconnus égaux quant à l'exactitude des connaissances et la validité des arguments mobilisés. On retrouve les « réalités » parmi les concepts clés du projet dans le *Guide de collecte des données* : « Le principe fondateur de notre projet est la dimension participative. Elle permet de prendre en compte les réalités exprimées par les destinataires », ou encore : « Ces outils de formation ont pour but de faire réagir et de dépasser l'approche communautaire, d'amorcer un dialogue sur les usages sociaux et la connaissance de l'autre, sur les principes qui fondent notre république et d'ancrer la démarche dans le réel ».

*- la composante interculturelle*

La composante interculturelle apparaît indirectement, dans la citation ci-dessus, avec l'un des buts assignés au matériel didactique, à savoir de « faire réagir » : c'est en effet dans ce type d'activité immédiate et spontanée que peuvent émerger les représentations à la fois les plus inconscientes et de ce fait les plus résistantes.

Dans les « exemples de formulations de questions » proposées pour l'expérimentation du matériel et reprises en grande partie dans « questions ouvertes », on trouve de nombreuses questions caractéristiques du travail sur l'interculturel : elles portent sur les représentations préalables au contact, supposées stéréotypées (question n° 1 ; la numérotation est mienne), puis sur les phénomènes de premier contact entre la culture du migrant et la culture française :

- (1) *Quand vous étiez dans votre pays, comment imaginiez-vous la France et les français ?*
- (2) *Quand vous êtes arrivé, est ce que la France et les français étaient comme vous les imaginiez ?*
- (4) *À votre arrivée, qu'est-ce qui vous a choqué ? Surpris ? Racontez.*
- (5) *Racontez ce qui vous a posé des problèmes. Et maintenant. Donnez un exemple.*
- (6) *Y a-t-il un moment qui vous a fait rire ? Pourquoi ?*
- (8) *Vous vous rappelez d'une histoire qui vous a semblé bizarre ?*
- (10) *Est-ce que vous vous êtes senti étranger ?*
- (12) *Est-ce qu'à un moment vous vous êtes senti perdu ? Quand ?*

*- La composante pluriculturelle*

Dans le document « exemples de formulation de questions » cité ci-dessus, toutes les autres questions proposées ne concernent plus la découverte initiale de la culture française, mais la vie en France depuis un certain temps : elles visent par conséquent la composante pluriculturelle :

- (3) *Quelles sont les plus grandes différences avec votre pays ?*
- (5) *[Racontez ce qui vous a posé des problèmes.] Et maintenant ? Donnez un exemple.*
- (7) *Dans la vie de tous les jours, qu'est-ce qui vous paraît facile ? Difficile ?*
- (9) *Qu'est-ce que vous aimez en France ?*
- (11) *Est-ce qu'on vous a montré que vous étiez étranger ?*
- (13) *Qu'est-ce qui vous manque ?*
- (14) *Où est-ce que vous aimez aller ? Pour faire quoi ?*
- (15) *Où est-ce que vous n'aimez pas aller ? Pourquoi ?*
- (16) *Est-ce que quelqu'un vous a aidé ? Pour faire quoi ?*

La question n° 5, en particulier, montre bien qu'une distinction est faite entre les premiers moments de la découverte interculturelle, et l'installation dans la durée, qui provoque le passage progressif d'une perspective interculturelle à une perspective pluriculturelle.

Le premier titre du projet était le suivant : « Mieux comprendre les usages, principes et valeurs en France, le vivre ensemble [...] ». On retrouve très logiquement cette composante dans le *Guide de collecte des données* : « Il est donc souhaitable de permettre un processus aussi participatif que possible, afin de garantir que toutes les valeurs et opinions puissent émerger, être représentées dans le débat. »

#### *- La composante co-culturelle*

Une référence implicite à cette composante de la compétence culturelle – citée comme nous l'avons vu dans le *Référentiel FLI* comme l'une des compétences attendues des enseignants – est présente dans le concept de « co-construction », qui se trouvait dans le premier titre du projet : « Mieux comprendre les usages, principes et valeurs en France, le vivre ensemble, par la co-construction et l'usage de capsules vidéo ». Dans un compte rendu d'une réunion de l'équipe du GRAF, il est précisé que cette co-construction porte sur l'ensemble du projet, et qu'elle se fait « non seulement avec les formateurs de terrain mais également avec des experts professionnels de la communication et, surtout, des apprenants. » De manière très innovante, ce projet de recherche-action du GRAF était combiné avec ce qui constituait, pour les apprenants participants, un projet pédagogique (cf. *infra* « Le projet [...] permet [...] la co-construction du projet [...], de sorte que l'ensemble relevait d' « une démarche d'ingénierie participative ».

#### *d) Les composantes de la compétence culturelle dans les saynètes de « V'idéaux & débats »*

Les questions ouvertes et les planches amorces étaient déjà des outils de réalisation du projet, et nous nous limiterons par conséquent ici à l'analyse des composantes de la compétence culturelle dans les saynètes.

#### *- La composante métaculturelle*

Les apprenants participant au projet ont clairement décidé de sélectionner leur vécu en France et de le présenter non pas de manière de manière réaliste, mais subjective, les scénarios des saynètes présentant les trois caractéristiques remarquables suivantes :

##### *1) Le parti-pris du comique*

L'une des questions suggérées dans le *Guide de collecte des données* comme la première des « questions générales » était la suivante : « *Y a-t-il un moment qui vous a fait rire ? Pourquoi ?* ». <sup>11</sup> Finalement, tous les moments retenus sont dans ce cas, la totalité des saynètes se présentant comme des sketches comiques : le comique est majoritairement de situation (dans « Le pain au chocolat », « Les trois œufs », « Le système de santé français »,

---

<sup>11</sup> Cette question est reprise dans les « questions ouvertes » (cf. Chapitre 2.1, p. 7).

« Le match », « Le médecin »<sup>12</sup>), et humour involontaire de l'un des personnages dans la chute finale de « Monsieur Patate ». Mais ce comique va jusqu'à l'autodérision (dans « Égalité administrative » et « Retour au pays », où les apprenants se moquent de certains travers hérités de leur propre culture d'origine) ; et jusqu'au burlesque avec « Le médecin », où l'on retrouve d'ailleurs une caractéristique du burlesque populaire, à savoir l'inversion des hiérarchies (la patiente finit prendre le dessus sur le médecin).

Cela constitue, chez les apprenants participant au projet, le signe d'une forte volonté de prise de distance vis-à-vis de leur vécu.

## *2) La convivialité*

Dans les trois saynètes qui mettent en scène des habitants d'un même immeuble (« Les trois œufs », « Le match », « Monsieur Patate »), ces voisins se fréquentent, les nouveaux qui se font connaître, tous ont plaisir à se rencontrer. Si ce sont là des scènes choisies et conçues par les apprenants participants, ils envoient là le message que la meilleure manière de vivre ensemble n'est pas le côte-à-côte, mais la « convivialité » (cf. l'étymologie de ce mot...), la solidarité et le partage.

## *3) Une vision positive de la France, y compris des français vis-à-vis des migrants*

La volonté de « positiver » est déjà remarquable dans les deux caractéristiques antérieures, et elle se retrouve dans l'image donnée de la France – image certes très partielle, mais pour cela choisie sans doute très intentionnellement – : système de santé sérieux (« Le système de santé français »), application stricte des règlements et rejet des passe-droits (« Égalité administrative ») ; comportements compréhensifs vis-à-vis des étrangers (de la part du chef de la boulangerie, qui se moquent gentiment de Minh (« Le pain au chocolat ») ; voisin français sympathique qui a recherché immédiatement le contact (« Monsieur Patate »).

Il est intéressant de noter à ce propos que les thématiques « la misère » et « le foulard », que l'équipe du GRAF avait suggéré aux enseignants expérimentateurs de proposer à leurs apprenants – on retrouve d'ailleurs le thème du « foulard » dans les « planches amorces » – n'ont finalement pas été retenus.

### *- La composante interculturelle*

On la trouve dans les saynètes suivantes :

- « Monsieur Patate » porte sur une représentation stéréotypée du Français, qui se révèle complètement fautive lorsque le nouveau voisin français se présente.
- « Le pain au chocolat » met en scène un ouvrier migrant sans doute arrivé très récemment, puisqu'il a des problèmes pour mémoriser et répéter des expressions simples.
- « Égalité administrative » joue sur le choc entre une culture inégalitaire basée sur les passe-droits et les relations personnelles, et une culture égalitaire basée sur le même traitement pour tous en fonction de règles collectives.
- « Le système de santé français » repose sur la surprise, que peuvent ressentir certains migrants, devant les exigences et la rigueur des services français de santé publique.

### *- La composante pluriculturelle*

Elle est particulièrement présente dans la saynète « Les trois œufs », qui joue sur les effets produits chez les personnages par un séjour prolongé en France. Mais on remarque dans la totalité de ces saynètes un type de situation qui correspond à celui des apprenants participants, à savoir non pas celui de rencontres initiales et ponctuelles (comme c'est souvent dans l'approche communicative, dont la situation sociale de référence était le voyage touristique), mais des scènes de vie quotidienne partagée. Dans « Monsieur Patate », il s'agit

---

<sup>12</sup> Les trois derniers sketches peuvent d'ailleurs être parfaitement compris avec la seule vidéo, sans l'enregistrement sonore.

de la première rencontre, mais c'est un nouveau voisin ; dans « Égalité administrative », les deux jeunes filles se rencontrent pour la première fois devant une boîte de nuit, mais elles se retrouvent ensuite devant un centre de sécurité sociale parce qu'elles habitent dans le même quartier.

– *La composante co-culturelle*

Cette composante co-culturelle apparaît dans les deux mêmes saynètes citées plus haut en illustration de la composante pluriculturelle : dans la première (« Le match »), le Sénégalais et le Français partagent la même fierté vis-à-vis de l'équipe de France ; dans la seconde (« Les trois œufs », les interlocuteurs partagent la même maîtrise de la « compétence plurilingue » que les auteurs du *Cadre Européen Commun de Référence proposent comme un objectif incontournable dans la formation des citoyens dans l'Europe multilingue et multiculturelle actuelle*. Ce qui est logique : pour se créer des éléments de culture commune, il faut en effet forcément cohabiter un certain temps.

*e) Les composantes de la compétence culturelle dans les expérimentations des saynètes de « V'idéaux et débats »*

– *La composante métaculturelle*

Comme nous l'avons vu précédemment, les saynètes n'ont pas pour objectif de témoigner de manière neutre et objective les réalités vécues par les migrants. Elles cherchent à provoquer chez les apprenants a) des réactions susceptibles de donner prise à un travail sur l'interculturel, b) leurs propres témoignages, c) un débat entre eux à partir de la confrontation entre ces réactions et ces témoignages.

Certains comptes rendus d'expérimentation témoignent du fait que les apprenants ont saisi l'aspect comique et l'ont apprécié (par ex. : « Toutes les vidéos ont fait rire et ont été d'excellents déclencheurs de parole mettant en valeur l'histoire et le vécu des personnes ce qui sort du cadre classique d'apprentissage. »), mais aussi qu'ils n'ont pas toujours compris (comme parfois certains enseignants, de leur propre aveu) que du coup les scénarios pouvaient ne pas refléter directement les réalités, mais les exagérer, les parodier voire les détourner. On le voit dans les trois extraits suivants de comptes rendus d'expérimentation :

– « Pour les vidéos « le système de santé » et « le médecin » les apprenants sont restés au 1<sup>er</sup> degré de la situation et n'ont pas fait le lien avec le sujet évoqué. « Je n'ai jamais vu des médecins qui couraient après quelqu'un dans la rue ! » « C'est l'histoire d'un médecin fou ».

– [À propos de « Système de santé »] « Cette vidéo les a beaucoup fait rire mais ils n'ont pas compris le message (moi non plus d'ailleurs). Je pense qu'il faut expliquer aux utilisateurs. [...] la vidéo peut prêter à confusion, être mal interprétée et ne pas refléter les propos des apprenants sur lesquels elle s'est pourtant basée. »

– [À propos de « Les trois œufs »]

Prof. Vous avez trouvé ça amusant, cette vidéo ?

Apprenant 1 (AP1) : Je trouve ça bizarre. Je pense que je n'oublierai jamais ma langue.

AP2 : Non, tu ne vas pas oublier tout, juste un mot, ou l'accent.

AP3 : Certains Roumains qui sont partis en Italie TROIS mois disent qu'ils ont oublié comment on dit bonjour en roumain. C'est n'importe quoi....

Mais dans les échanges, malgré tout, les comparaisons métaculturelles se sont faites spontanément :

– « La jupe »

AP1 : En Bulgarie, on porte des jupes courtes.

AP2 : Au Portugal, on porte plutôt des shorts.

AP3 : Au Maroc, on porte une jupe jusqu'au genou.



- « Le match »

AP1 : J'ai invité mes voisins à mon mariage, même ceux que je ne connaissais pas.

AP2 : En France, les voisins c'est 5 minutes : bonjour, au revoir. En Russie, tout le monde parle avec ses voisins.

AP3 : Au Portugal, il y a un écran géant de cinéma sur la place de certains villages (ou villes?). Tout le monde regarde le film. Les gens sont assis les uns à côté des autres et discutent.

AP4 : En Roumanie, les voisins se connaissent.

AP3 : Au Portugal, tout le monde sort le soir et après le boulot. Ici les gens rentrent à la maison directement.

AP5 : En Bulgarie, c'est comme en France.

AP1 : En Algérie, tout le monde connaît la vie des voisins, ils sont très curieux, ils posent plein de questions.

- *La composante interculturelle*

Dans cet extrait d'échanges sur la saynète « Monsieur Patate » apparaissent chez les apprenants des stéréotypes, en même temps que leur traitement par eux-mêmes au cours du débat :

AP1 : En Algérie, tous les Algériens sont pareils physiquement. On reconnaît forcément que quelqu'un est Arabe. On se reconnaît entre nous.

AP2 : Pour moi, Noura [apprenante marocaine du groupe], je ne sais pas si elle est arabe ou gitane physiquement.

Professeur : Comment c'est, une gitane ?

AP3 : Les femmes gitanes, elles ont des grandes boucles d'oreille.

AP2 : Il y a beaucoup de gitans au Portugal, ils volent beaucoup. C'est comme les Roms ou les Roumains.

AP3 : C'est vrai les Roms ils volent beaucoup, mais les Roms c'est pas les Roumains. Moi, je suis Roumaine, pas Rom.

Prof. : Et vous n'avez pas d'amis Roms, en Roumanie ?

AP3 : Si, il y en a qui ne sont pas voleurs. Ils travaillent, ils sont honnêtes.

Prof. : Comme quoi, on ne peut pas généraliser...

*La composante pluriculturelle*

Dans les deux extraits suivants apparaît l'expérience acquise par les apprenants dans leur « savoir-vivre en France » :

- « Retour au pays »

AP : Moi, je dis à mes amis en Tchétchénie que c'est dur en France. Le plus dur c'est le problème de la langue, c'est de ne pas savoir bien parler français.

- « La jupe »

AP1 : l'autre jour, je prenais de l'essence et j'avais un top assez décolleté. Un homme a fait un geste vulgaire par rapport à ma poitrine.

Prof. : Et vous ne lui avez pas répondu ?

AP1 : je n'ai pas les mots en français pour lui répondre, alors je n'ai rien dit. Mais maintenant je fais attention à m'habiller différemment.

Les deux exemples suivants présentent des cas de médiation langagière au service de la compétence pluriculturelle :

- « Les trois œufs »

Prof. : Est-ce que vous connaissez des gens qui ont changé leur langue ?

AP1 : Oui, j'en connais qui sont depuis 20 ans en France. Ils parlent arabe avec l'accent français.

AP2 : Moi aussi, quelquefois je suis obligé de chercher mes mots.

AP3 : Moi aussi, je parle 3 langues (russe, tchéchéne et français) et je mélange.

AP4 : Moi je mélange. J'ajoute des mots français dans ma conversation en portugais : « ben oui », « bien sûr ».

– « Le pain au chocolat »

AP1 : Joana : Ma maman, elle ne parlait pas du tout français en arrivant en France. Elle a demandé 5 pains au chocolat dans une boulangerie en parlant en portugais et la boulangère a compris.

AP2 : Un jour, je suis arrivé à la banque. Il y avait une vieille dame arabe qui était là depuis 2 h et qui n'arrivait pas à se faire comprendre. Elle m'a demandé de l'aide parce qu'elle a vu que j'étais arabe moi aussi.<sup>13</sup>

*La composante co-culturelle*

Le seul exemple apparaît dans un compte rendu d'expérimentation de la saynète « Le match », où on voit que l'intérêt pour le football est un élément de « culture partagée » :

AP : C'est vrai que le football, ça rapproche. Quand on est dans le bus, si quelqu'un parle de football, il y en a d'autres qui participent à la conversation même s'ils [ne] le connaissent pas.

### 3.1.3. Les matrices méthodologiques

Ces matrices méthodologiques correspondent aux différents systèmes méthodologiques (ou « méthodologies constituées ») apparues au cours de l'évolution récente de la didactique des langues-cultures, et qui correspondent actuellement à autant de façons différentes possibles de concevoir globalement un mode cohérent d'enseignement-apprentissage. Le tableau ci-dessous présente une version adaptée du document intitulé « Évolution historique des configurations didactiques », disponible à l'adresse [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/).<sup>14</sup> Comme on le voit, chacune de ces matrices méthodologiques combine un type particulier de compétence langagière et un type particulier de compétence culturelle.

Systèmes méthodologiques	Compétences sociales visées		Agir d'usage visé	Agir d'apprentissage privilégié
	langagière	culturelle		
<b>Matrice active :</b> méthodologie active (1920-1960)	capacité à entretenir à distance un contact avec la langue étrangère à partir de documents authentiques	composante métaculturelle	<i>lire/ se documenter parler sur</i>	commentaire de documents
<b>Matrice communicative-interculturelle :</b> approches communicative et interculturelle (1980-1990)	capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers de passage lors de contacts initiaux ou de séjours brefs	composante interculturelle	<i>rencontrer parler avec</i>	interactions en classe (moyen privilégié : les simulations et jeux de rôles)
<b>Matrice plurilingue-pluriculturelle :</b> approches plurilingue et pluriculturelle (1990-?) <sup>15</sup>	capacité à gérer langagièrement la cohabitation permanente avec des allophones dans une société multilingue et multiculturelle	composante pluriculturelle	<i>vivre avec se parler</i>	activités de médiation
<b>Matrice actionnelle :</b> perspective actionnelle (ou « co-	capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue	composante co-culturelle	<i>agir avec</i>	projets pédagogiques

<sup>13</sup> Ce témoignage de AP2 présente un cas de médiation langagière.

<sup>14</sup> On pourra aussi consulter le document intitulé « Les enjeux actuels d'une éducation langagière et culturelle à une société multilingue et multiculturelle » ([www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/052/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/052/)), qui présente sous une autre forme les différentes options méthodologiques actuellement disponibles.

<sup>15</sup> Dispositifs visant à diversifier les langues et cultures apprises : enseignement précoce, éveil aux langues, filières européennes, intercompréhension de langues voisines, didactique intégrée, etc.

langagière – co-culturelle (2000-?)				
-------------------------------------	--	--	--	--

Le recours à toutes les matrices méthodologiques disponibles se révèle nécessaire dans l'enseignement du FLI en général, et pour le travail sur les vidéos de *V'idéaux et débats* en particulier, tant en ce qui concerne les différentes composantes de la compétence langagière que, comme nous l'avons vu plus haut, les différentes composantes de la compétence culturelle. C'est le cas, pour les apprenants, dans la société extérieure, mais il en est de même pour eux dans leur micro société classe, où ils forcément confrontés aux différents enjeux suivants :

- mobiliser leurs connaissances langagières et culturelle ainsi que celles apportées à cet effet par l'enseignant pour comprendre les documents, et en extraire de nouvelles connaissances langagières : *matrice active* ;
- communiquer entre eux et avec l'enseignant à propos et à partir des contenus langagiers de ces documents : *matrice communicative* ;
- gérer la question des statuts et des usages des langues maternelles des apprenants : *matrice plurilingue* ;
- adopter et utiliser un langage commun pour le travail collectif : *matrice actionnelle*.

Chaque matrice méthodologique va tendre à imposer un certain mode déterminé d'exploitation des documents-supports, une « logique documentaire » spécifique, ainsi qu'un certain niveau d'autonomie des apprenants.

#### a) La matrice active

Lorsque la matrice de référence est cette méthodologie l'élément principal du dispositif reste constamment le document authentique : on peut parler de « logique document » : il s'agit de faire *parler sur* le document pour à la fois faire mobiliser par les apprenants leurs connaissances langagières et culturelles acquises, et leur faire extraire de nouvelles connaissances langagières et culturelles à partir et à propos de ce document, et donc d'en exploiter au maximum les potentialités didactiques.

Le modèle historique le plus développé de mise en œuvre de la matrice active est la dite « explication de textes à la française », qui est restée jusqu'il y a peu de temps le modèle de référence de l'évaluation terminale de l'enseignement scolaire français, celui des épreuves de langues écrites ou orales au baccalauréat. Mais on peut constater que ce modèle tend à se réactiver mécaniquement à partir du niveau B2 dans les manuels communicatifs de français langue étrangère, dès lors qu'il s'agit de moins en moins de communiquer en classe sur des situations de la vie quotidienne, ni même d'échanger sur les thèmes et les idées introduites par les documents, mais d'avancer dans la connaissance de la culture étrangère en exploitant collectivement les contenus de ces documents : c'est pourquoi on peut parler à ce propos de « logique document ». Ce n'est certainement pas le modèle global le plus adéquat pour les classes de FLI, mais il peut être utile pour imaginer et diversifier les questions portant sur le document-support vidéo (il y en a forcément, même si elles ne visent qu'à amorcer les échanges entre apprenants sur leurs expériences personnelles), et il peut inspirer certaines activités avec des apprenants avancés et intéressés à certains moments par le document lui-même.

L'application de la matrice active génère une série de tâches langagières très variées sur le document : c'est sa fonction.<sup>16</sup> Pour montrer la diversité de ces tâches langagières, les exemples de questions possibles données ci-dessous portent sur une seule et même saynète, « Le médecin ». Nous partons de l'interprétation globale suivante de ces deux scènes : leurs auteurs se moquent, sur le mode burlesque, de certains médecins qui prescrivent un peu

<sup>16</sup> La typologie utilisée ici est reprise d'un article intitulé « Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles » ([www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012j/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012j/)). Elle était déjà proposée, avec certains des exemples donnés ici, dans une première ébauche du *Guide des utilisateurs*.

n'importe quoi (ou toujours la même chose), que ce soit lorsque les patients le leur demandent (1<sup>ère</sup> scène), ou quand ce n'est pas ce dont ils ont besoin. Cette interprétation est bien sûr discutable... et pourra être discutée en classe entre l'enseignant et les apprenants.

Si les questions de type « 1. Se préparer », 2. « Repérer » et 3. « Analyser » sont normalement posées en début de travail sur le document et dans cet ordre, et la question 10. « Prolonger » en fin de travail, les autres sont souvent mêlées et reprises dans des ordres différents en fonction de la logique du commentaire et des interventions des apprenants. Étant donné le côté burlesque de la scène (avec un médecin qui ne s'occupe que des longueurs de jupe, et qui porte lui-même une jupe), les réactions des apprenants risquent même d'être immédiates, dès les activités de repérage et d'analyse.

### **1) Se préparer**

Objectifs de l'enseignant : 1) commencer la séquence par une activité impliquant personnellement les apprenants ; 2) les mettre en situation de lecture ou d'écoute « active » du document ; 3) faciliter le début du travail des apprenants, qui pourront mobiliser immédiatement à cet effet les connaissances et expériences qu'ils viennent de réactiver.

Exemple : Êtes-vous déjà allés voir le médecin en France ? Pour quelle raison ? Comment cela s'est-il passé ?

### **2) Repérer**

*Définition* : identifier certains éléments du texte.

*Objectifs de l'enseignant* : 1) guider et aider les apprenants dans la compréhension du document ; 2) leur faire actualiser l'élément du texte sur lequel va porter ensuite un autre type de tâche ; 3) les orienter d'emblée vers les contenus pour lesquels le document a été choisi, ou qui seront utiles ensuite aux apprenants (ce sera en particulier le cas d'un document faisant partie d'un dossier préparant à un projet).

Exemples : (pour cette saynète on travaillera sans doute, en repérage, une scène après l'autre, parce qu'elles sont très différentes)

– Première scène : Pour quel problème cette patiente vient-elle voir le médecin ? Qu'est-ce que celui-ci lui prescrit ?

– Deuxième scène : Pour quel problème cette patiente vient-elle voir le médecin ? À quoi s'intéresse celui-ci ? Qu'est-ce qu'il veut lui prescrire ? Quelle est la réaction de la patiente ? Comment finit la scène : de quoi se rend compte la patiente, et que dit-elle au médecin ?

### **3) Analyser**

*Définition* : on « explique » le document par lui-même et en lui-même au moyen d'une mise en rapport entre eux d'éléments différents de ce document (par comparaison, articulation, combinaison, hiérarchisation,...).

*Objectifs de l'enseignant* : 1) viser une compréhension approfondie du texte ou d'un aspect du texte par la prise de conscience de sa construction ; 2) fournir des connaissances assurées pour les tâches suivantes.

Dans la tâche « repérer », on se contente de localiser et d'identifier des contenus explicites du document. Dans la tâche « analyser », le lecteur infère du document des connaissances non explicitées.

Exemple : Quelle est la spécialité de ce médecin : qu'est-ce qu'il « soigne » ou veut « soigner » dans chacune des scènes ? Pour quelle raison cela se passe-t-il bien avec la première patiente, et mal avec la seconde ? Pourquoi cette seconde patiente choisit-elle de critiquer la jupe du médecin ?

### **4) Interpréter**

*Définition* : on « explique » le document en faisant appel à des données extratextuelles, c'est-à-dire des connaissances extérieures au document.

*Objectif de l'enseignant* : faire mobiliser par les apprenants des connaissances déjà acquises, ou leur faire rechercher eux-mêmes des connaissances au moment où les apprenants en ont besoin pour leur explication du document, ou les leur fournir à ce moment-là.

Pour répondre aux questions, les apprenants doivent disposer d'une certaine connaissance préalable des réalités extratextuelles.

Exemple : Pourquoi ces deux scènes sont-elles vraiment très surprenantes ? Pensez-vous que cela puisse se passer ainsi : existe-t-il vraiment des médecins habillés et se comportant de cette manière ?

## **5) Extrapoler**

*Définition* : on « explique » le document en explicitant les éléments représentatifs de réalités extratextuelles ou en extrayant du document des connaissances sur cette réalité.

Du point de vue cognitif, l'opération réalisée dans l'extrapolation est donc inverse de celle réalisée dans l'interprétation, où c'étaient les connaissances déjà disponibles sur cette réalité (ou données par l'enseignant, ou encore recherchées à cette occasion par les apprenants) qui étaient mobilisées pour expliquer le document.

*Objectif de l'enseignant* : exploiter le document en tant que support d'enseignement et de découverte culturels.

Toutes les autres tâches de cette matrice, en définitive, sont susceptibles de se combiner implicitement avec « extrapoler ».

Exemple : Si l'on ne peut trouver de médecin comme ça en France, si ces deux scènes sont complètement imaginaire, alors que veulent exactement critiquer les auteurs de cette saynète ?

## **6) Réagir**

*Définition* : on « explique » le document en tant que lecteur subjectif, en explicitant ses réactions, impressions, émotions, sentiments personnels.

*Objectif de l'enseignant* : faire appel à la subjectivité des apprenants en tant que lecteurs réagissant personnellement en fonction de leur personnalité, sensibilité, expérience, culture.

Exemple : Que pensez-vous de ce médecin ? du comportement de la seconde patiente ?

## **7) Juger**

*Définition* : donner son opinion, avis, idée, jugement personnels de manière raisonnée.

*Objectif de l'enseignant* : on « explique » le document en tant que lecteur objectif, en explicitant ses arguments et en faisant appel à ses connaissances.

Dans toutes ces consignes, qui portent sur des « questions de société », il est clair que la tâche demandée par les auteurs est « juger », et non « réagir ».

Exemple : Que pensez-vous de ces saynètes ? Comment jugez-vous le choix des deux scénarios par ses auteurs ?

## **8) Comparer**

*Définition* : on « explique » le document en tant que lecteur, en établissant explicitement des correspondances entre des données textuelles extraites, ou les données extratextuelles interprétées ou extrapolées à partir du document, et des données dont on dispose déjà par ailleurs dans sa culture maternelle, dans la même culture étrangère, ou encore dans d'autres cultures étrangères (y compris les différentes cultures éventuelles des apprenants du groupe-classe).

*Objectifs de l'enseignant* : 1) faire appel aux connaissances et compétences des apprenants pour leur faire mieux prendre conscience des réalités étrangères ; 2) à l'inverse leur faire mieux prendre conscience de leur propre culture.

Lorsque les réalités culturelles des apprenants sont développées pour elles-mêmes, et non plus seulement comme points de comparaison avec les réalités culturelles présentées par le document, on passe de « comparer » à « transposer ».

Exemple : Les plaintes des patients vis-à-vis des médecins sont-elles les mêmes dans votre pays ?

## 9) Transposer

*Définition* : on « explique » sa propre lecture du document en transposant dans sa propre culture les données textuelles extraites et les données extratextuelles mobilisées.

*Objectifs de l'enseignant* : 1) motiver la prise de parole des apprenants en les faisant parler sur des réalités qui leur sont proches ou personnelles ; 2) justifier les échanges en classe à propos de réalités qui vont forcément être différentes.

Transposer demande souvent, explicitement ou implicitement, de comparer avec les réalités telles qu'elles ont été préalablement extraites, interprétées ou extrapolées du texte.

Il s'agit plutôt de « comparer » lorsque les connaissances des apprenants sur leur pays ou leur culture servent principalement à mieux mettre en relief les spécificités de ce qui est décrit dans le document. Et de « transposer » à partir du moment où l'objectif principal de la tâche se déplace du document vers les réalités propres aux apprenants.

Exemple : À la place d'Ericka, est-ce que réagiriez comme elle, ou différemment ? Pourrait-on proposer des scènes semblables pour faire travailler des élèves dans une classe de votre pays ? Pourquoi ? Quel type de scénario serait plutôt choisi pour y dénoncer certains comportements des médecins ?

## 10) Prolonger

*Objectifs de l'enseignant* : 1) poursuivre l'exploitation du document ; 2) impliquer personnellement les apprenants en faisant appel à leur expérience et jugement personnels, à leur imagination et créativité,... ; 3) leur fournir des occasions de réemploi personnel des contenus langagiers et culturels du document, et des autres contenus mobilisés à l'occasion de l'exploitation du document ; 4) préparer des tâches demandées dans les certifications préparées : le résumé, la synthèse, le commentaire, le compte rendu, l'exposé,...

Il s'agit sans aucun doute d'une demande de « prolongement » à chaque fois qu'une tâche est proposée à l'écrit en fin de didactisation d'un document travaillé oralement en classe.

Exemple : Imaginez des scénarios différents pour les mêmes situations. Racontez une aventure qui vous est arrivée à l'occasion d'une consultation chez un médecin. Erika raconte sa visite chez le médecin à son mari ou à une amie. Etc.

### b) La matrice communicative

Tant que le document et le travail sur les connaissances restent prioritaires, on en reste à la matrice active : il s'agit d'abord de *parler sur* le document. On passe à la matrice communicative lorsque la priorité est donnée aux échanges concernant l'expérience et les idées personnelles des apprenants : il s'agit alors d'abord de *parler avec* les autres. C'est en particulier dans cette dynamique d'interactions personnelles que les représentations vont pouvoir émerger spontanément, et que l'approche interculturelle va pouvoir ainsi venir se greffer à l'approche communicative.

On trouve la matrice communicative dans la seconde partie du titre du matériel de l'AEFTI, *V'idéaux et débats*, et c'est elle aussi qui a inspiré les thématiques retenues pour les séquences et leurs scénarios, qui orientent immédiatement les activités de classe vers les échanges entre autres personnes de cultures différentes sur leurs cultures respectives.

La tâche de référence de l'approche communicative, que l'on trouve généralement proposée à la fin des unités didactiques des manuels, est la simulation, où on demande aux apprenants, en classe, de faire comme s'ils étaient dans la société étrangère. Pour les y aider (et les amener en même temps à réutiliser les contenus de l'unité), on leur demande souvent de rédiger et jouer des saynètes sur des situations semblables à celle du dialogue de base.

L'une des composantes principales de l'approche communicative est la dite « centration sur l'apprenant ». Dans la mise en œuvre de la matrice communicative, le document vidéo sera alors forcément exploité de manière partielle, comme amorce pour déclencher chez les apprenants des réactions personnelles et des échanges entre eux. Ce n'est pas tant le document en lui-même auquel on s'intéresse, que les activités qu'il va permettre aux apprenants de réaliser : on peut parler, dans ce cas, de « logique support ».

Un bon exemple en est donné dans la présentation suivante d'un compte rendu d'expérimentation suivant :

*J'ai choisi de passer les vidéos sans faire d'autre commentaire, en laissant les stagiaires réagir librement à l'issue de la projection. Je suis intervenue ponctuellement pour relancer le débat ou l'élargir.*

*Je pense qu'il est important de noter au tableau ou sur un cahier les différentes réactions (mieux, les enregistrer avec l'accord des stagiaires) afin de pouvoir élargir les débats dans une séance suivante. Lister les problématiques soulevées et faire voter les stagiaires pour un thème qui sera abordé lors d'une des séances suivantes. Le formateur ou l'utilisateur pourra ainsi préparer sa séance, approfondir ses connaissances sur le sujet, anticiper les dérapages possibles et pouvoir maîtriser le débat.*

*Anne-Marie TAUPIN, AEFTI Marne*

Contrairement à l'approche communicative, qui préparait à la rencontre initiale avec des étrangers et à la découverte initiatique de leur culture – la « situation sociale de référence » en était le voyage touristique –, l'enseignement du FLI vise l'intégration, c'est-à-dire qu'il prépare les apprenants, au-delà de la gestion du simple contact interindividuel, initial et ponctuel avec un étranger, à un vivre ensemble (un « co-habiter » dans l'espace public), et donc aussi à un agir ensemble (un « co-agir », que ce soit comme citoyen, pour « faire société » avec les autres, ou comme professionnel, pour « faire son travail ») –, et cela dans des environnements (la société et l'entreprise) qui sont de plus en plus multilingues et multiculturels.

Mais cela n'invalide pas pour autant la matrice communicative et ses objectifs langagiers et culturels. Les apprenants de FLI, en effet, se retrouvent souvent encore dans la société française en situation de contact initial et de découverte, et ils sont en classe, face à l'enseignant, face aux autres apprenants et face aux séquences vidéo dans ce même type de situation, qui correspond justement à la « situation sociale de référence » de l'approche communicative, celle pour laquelle elle a été initialement élaborée. Cela est particulièrement vrai des apprenants qui vont être seulement « de passage » dans les cours, avec qui par exemple la matrice actionnelle – dont la mise en œuvre demande des apprenants un engagement et un travail collectifs dans la durée – va être difficile à adapter.

### *c) De la seule matrice communicative à la prise en compte des matrices multilingue et actionnelle*

La matrice communicative, cependant, ne peut pas être la seule matrice de référence de l'enseignement du FLI, dont l'une des finalités est de faire « dépasser l'approche communautaire ». Or *dépasser l'approche communautaire implique de dépasser l'approche communicative.*

Dans l'enseignement de type FLI en général et le travail sur les séquences V'idéaux et débats en particulier, il faut tenir compte des modifications importantes qui doivent être opérées par rapport à l'approche communicative en raison des éléments suivants, qui ne sont pas forcément présents dans cette méthodologie :

- Les apprenants ont déjà une expérience de la vie en France (ce qui n'est pas le cas de tous les apprenants à qui l'on propose une approche communicative) : il semble donc logique et de bonne pédagogie, avec le matériel didactique du GRAF, de commencer la séquence par un appel à l'expérience personnelle des apprenants ;
- L'objectif est de préparer au vivre ensemble en France, et non à la simple rencontre ponctuelle.

- Ce vivre ensemble en France ne concerne pas seulement les natifs du pays (en l'occurrence, les Français), mais aussi les autres étrangers, y compris les autres migrants.
- Pour ce vivre ensemble en France sont proposés aux apprenants « des usages, principes et valeurs » qui sont ceux de la République française, avec la citoyenneté et la démocratie comme « éléments centraux » (cf. la première partie du titre du matériel : « **V'idéaux** et débats »).

Il se trouve que ce sont là les deux nouvelles « situations de référence » qui émergent dans le CECRL, et que la préparation à ce vivre et à cet agir ensemble constitue la nouvelle finalité générale assignée dans ce document à l'enseignement des langues en Europe. Il se trouve aussi que toute classe de langue étrangère est par nature une microsociété où il s'agit de même, pour les apprenants et l'enseignant, de vivre et d'agir ensemble dans un milieu multilingue (il y a au moins une L1 et une L2) et multiculturel (il y a au moins la culture d'enseignement et les cultures d'apprentissage). Il se trouve enfin que cela est tout particulièrement le cas dans les classes de FLI, où l'enjeu en termes de préparation à la « coaction » – action collective à finalité collective réalisée dans les domaines public et professionnel – est immédiat et fort, et où les diversités langagière et culturelle sont très importantes.<sup>17</sup>

C'est sur cette nouvelle homologie naturelle entre la société-classe et la société extérieure que s'est fondée la démarche de conception et réalisation des capsules vidéo du projet « V'idéaux et débats », en ce qui concerne tant cette démarche elle-même (impliquant la participation active et collective des apprenants) que le produit auquel elle a abouti, où l'on retrouve des personnages semblables aux apprenants, vivant et agissant ensemble dans le même environnement multilingue et multiculturel qui est le leur aussi bien en classe que dans la société extérieure.

Cette homologie n'existait pas dans l'approche communicative, où l'on formait des apprenants à communiquer avec des étrangers en langue étrangère dans la société étrangère alors qu'ils étaient entre eux en classe : d'où la nécessité dans cette approche du recours systématique à la simulation.

#### *d) La matrice plurilingue*

Cette matrice prend aussi en compte, comme les autres, l'objectif culturel. Les termes « multilingue » et « multiculturel » désignent la réalité sociologique : ils renvoient au simple constat de l'existence de langues et de cultures différentes chez des personnes cohabitantes dans le même espace. On parle ainsi, dans le CECRL (p. 8) de l'« Europe multilingue et multiculturelle ».

Les termes « plurilingue » et « pluriculturel » renvoient quant à eux à une utilisation conjointe de différentes langues et cultures par des acteurs sociaux de telle manière que non seulement elles ne les gênent pas, mais qu'elles entrent en synergie à leur profit<sup>18</sup>, soit qu'ils les articulent (il y a alors emplois successifs) soit qu'ils les combinent (il y a alors emploi conjoint, hybridation) : les auteurs du CECRL font ainsi référence à de nombreuses reprises à la notion de « compétence plurilingue et pluriculturelle » (en particulier au chapitre 6.1.3., pp. 105-106 et 8.1, p. 129). Ils présentent ainsi la compétence multiculturelle :

*Les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) auxquelles quelqu'un a accédé ne coexistent pas simplement côte à côte dans sa compétence culturelle. Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée [...]. (p. 12)*

---

<sup>17</sup> Pour un développement de cette thématique, voir la synthèse d'une conférence faite en 2012 lors d'une « Rencontre Inter AEFTI » à Amiens « Apprentissage de la citoyenneté et composantes de la compétence culturelle dans un enseignement de type FLI (Français langue d'intégration), [www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012i/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012i/).

<sup>18</sup> La professeure de droit Geneviève KOUBI oppose ainsi d'une manière très expressive les deux opérateurs logiques : « En quelque sorte, alors que le multi- prône la "réunion", le pluri- préconise l'"assemblée". » « Distinguer multiculturalisme et pluriculturalisme », <http://koubi.fr/spip.php?article836> (mise en ligne 8 février 2014, consulté 29 avril 2014).



Les *Niveaux seuils*, premier grand texte de la Commission européenne avant le CECRL, avaient promu l'approche communicative, et à cette occasion leurs auteurs avaient ajouté aux quatre activités langagières traditionnelles (compréhensions de l'oral et de l'écrit, expressions orale et écrite) l'activité spécifique à cette approche, à savoir l'interaction langagière. À l'approche communicative est venue par la suite se greffer l'approche communicative, qui prend en charge la préparation à l'interaction culturelle.

Les auteurs du CECRL, quant à eux, ont ajouté une nouvelle activité, la médiation langagière et culturelle, parce qu'elle est nécessaire et spécifique à la nouvelle finalité qu'ils assignent désormais à l'enseignement-apprentissage des langues, celle de formation d'un acteur dans des sociétés multilingues et multiculturelles. De nombreux exemples d'activités de médiation langagière sont proposés dans ce document,<sup>19</sup> dont certaines, comme nous le verrons plus avant au chapitre 5 du présent *Guide*, peuvent être transposés dans l'utilisation des saynètes de « V'idéaux et débats »<sup>20</sup>, et la médiation culturelle a fait l'objet postérieurement de différentes publications.<sup>21</sup> Il n'est pas possible, du moins pour l'instant, de parler d'une véritable « approche plurilingue et pluriculturelle », tant les mises en œuvre et propositions actuelles sont hétéroclites<sup>22</sup>, ce qui fait qu'on ne peut pas non plus repérer de logique documentaire qui serait spécifique à cette matrice.

### e) *La matrice actionnelle*

Lorsque la matrice de référence de l'enseignant est la perspective actionnelle – qui fonctionne en réalité comme une matrice « co-langagière » et « co-culturelle » –, c'est le projet pédagogique qui s'impose comme activité de référence. Telle qu'elle est utilisée depuis longtemps en pédagogie scolaire, la « démarche de projet » est ainsi définie par Philippe PERRENOUD :<sup>23</sup>

*Une démarche de projet :*

- *est une entreprise collective gérée par le groupe classe (l'enseignant [e] anime, mais ne décide pas de tout) ;*
- *s'oriente vers une production concrète (au sens large : texte, journal, spectacle, exposition, maquette, carte, expérience scientifique, danse, chanson, bricolage, création artistique ou artisanale, fête, enquête, sortie, manifestation sportive, rallye, concours, jeu, etc.) ;*
- *induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ;*
- *suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.) ;*
- *favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après-coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines.*

<sup>19</sup> Voir les chapitres 4.4.4.1 « Médiation orale » et 4.4.4.2 « Médiation écrite », p. 71 de l'édition Didier 2001.

<sup>20</sup> Nous avons déjà rencontré plus haut deux exemples de médiation culturelles au chapitre « Les composantes de la compétence culturelle dans les saynètes de « V'idéaux & débats », « La compétence pluriculturelle », dans des comptes rendus d'expérimentation des capsules « Les trois œufs » « Le pain au chocolat »

<sup>21</sup> Par exemple ZARATE, Geneviève (dir.), *Médiation culturelle et didactique des langues / Cultural Mediation in Learning and Teaching Languages*. Conseil de l'Europe, CELV/ECML, Graz, 2003 ; ou encore LÉVY Danelle & ZARATE Geneviève : « La médiation dans le champ de la didactique des langues et des cultures », *Le Français dans le monde*, numéro spécial « Recherches et applications », janvier 2003, pp. 186-189.

<sup>22</sup> Voir la liste proposée dans l'Annexe V « Démarches et activités d'apprentissage » du *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* de la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, septembre 2010. En ligne : [http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/GuideEPI2010\\_FR.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.pdf) (dernière consultation: 006/12/2012).

<sup>23</sup> Philippe PERRENOUD, « Mettre les démarches de projet au service du développement de compétences ? », [www.unige.ch/fapse/life/seminaire-01-05/S17\\_texte\\_19\\_03\\_03.html](http://www.unige.ch/fapse/life/seminaire-01-05/S17_texte_19_03_03.html) (consulté 1er avril 2013). Cité pp. 10-11 dans le dossier de travail (auquel je vous renvoie pour plus de développements) : « La pédagogie de projet dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle (Dossier de travail) », [www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014b/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014b/).

Dans le cadre de la pédagogie de projet, les documents proposés par le manuel (ou ici, par le matériel « V'idéaux & débats » : questions ouvertes, planches amorces, saynètes vidéo) vont être exploités et éventuellement réutilisés, en totalité ou en partie, avec d'autres documents que les apprenants iront chercher et sélectionner eux-mêmes, pour réaliser leur propre production collective : les documents sont alors exploités prioritairement selon une « logique documentation ».

#### **4. Quelques modèles didactiques d'utilisation de documents vidéo**

Ces modèles sont malgré tout reproduits parce qu'ils donnent une bonne idée de la diversité possible des utilisations didactiques des vidéos en classe de langue. La numérisation actuelle de ce type de support lui donne une flexibilité qui permet de diversifier encore plus les usages en classe : pour se limiter aux copies d'écran, par exemple, il est possible de les utiliser comme amorces, de demander aux apprenants de les relier entre elles dans un récit imaginé ou pour la reconstitution du déroulement de la scène, de les (re)mettre en ordre, de lier chacune à des répliques données sous forme orale ou transcrite à l'écrit, etc.

##### **4.1. « L'utilisation de la vidéo dans l'enseignement scolaire des langues vivantes » (rapport de l'Inspection générale, 2007)**

Rapport de l'Inspection générale des langues, *L'utilisation de la vidéo dans l'enseignement des langues vivantes*, <http://media.education.gouv.fr/file/97/6/5976.pdf> (s.l. s.d., mis en ligne 2007, consulté 27 avril 2014).

Les auteurs de ce document ont relevé les grands modèles à l'œuvre dans toutes les classes observées. Le texte ci-dessous est une synthèse de ce document.

*Modèle 1* : Compréhension globale après un visionnement de l'ensemble du document, puis travail par séquences, avec arrêts sur image, pour une compréhension plus précise et un apport de connaissances lexicales et grammaticales.

*Modèle 2* : Premier visionnement du début de la séquence pour faire formuler des hypothèses, vérifiées au cours d'un second visionnement, et enfin commentaire et résumé de l'ensemble.

*Modèle 3* : Combinaison de l'une ou l'autre des démarches ci-dessus avec deux visionnements complets successifs, le premier sans la bande son ou inversement sans l'image, le second audiovisuel.

*Modèle 4* : Description et narration par courtes séquences, basées essentiellement sur l'image.

##### **4.2. « L'utilisation de la vidéo en classe de français langue étrangère » (module de formation, 2005)**

Jean-Michel DUCROT, « Module sur l'utilisation de la vidéo en classe de français langue étrangère », publié dans la revue *Synergies France*. En ligne sur le site [www.frenchresources.info/pdf/jean\\_michel\\_ducrot.pdf](http://www.frenchresources.info/pdf/jean_michel_ducrot.pdf) et sur le site EDUFLE.net, [www.edufle.net/L-utilisation-de-la-vidéo-en.html](http://www.edufle.net/L-utilisation-de-la-vidéo-en.html) (mis en ligne avril 2005). Dernière consultation 22 avril 2014.

Le sous-chapitre 3.1, « Activités autour de la vidéo », fait significativement partie du chapitre 3 intitulé « Dispositif à mettre en place ». Quatre dispositifs semblent intéressants pour le présent *Guide*. Dans chacun d'eux, l'auteur prévoit de commencer par un premier visionnement suivi d'un travail en compréhension globale (personnages et situation de communication), puis par un second visionnement suivi d'un travail en expression orale portant sur la description de la scène et la narration des événements.<sup>24</sup>

###### *1) Utilisation de l'image seule*

---

<sup>24</sup> On pourrait aussi imaginer un visionnement ou une écoute supplémentaire, me semble-t-il, avec un travail de paraphrase explicative sur les dialogues de la bande son, au moins pour les répliques pouvant poser des problèmes de compréhension littérale à des élèves débutants.

Après un troisième visionnement, les apprenants sont invités à imaginer les dialogues. (L'auteur n'en parle pas, mais il semble assez logique, dans ce dispositif, de prévoir alors un quatrième visionnement avec la bande son, de manière à comparer les dialogues imaginés par les apprenants et celui du document.)

#### 2) Utilisation de l'image et du son

Deux visionnements avec les mêmes objectifs que les deux premiers visionnements dans le dispositif ci-dessus, suivi d'un travail de prolongement (faire imaginer la suite, des variantes, etc.).

#### 3) Utilisation d'un passage limité d'une séquence (ou d'un film)

Les apprenants ont à imaginer ce qui s'est passé avant, et/ou ce qui va se passer après.

#### 4) « Utiliser la vidéo comme amorce de débat »

« La vidéo peut être le moyen de lancer également un débat autour d'aspects culturels ou d'aspects polémiques. [...] Toute vidéo est porteuse d'aspects caractéristiques d'une société, d'une culture, et peut facilement entraîner une discussion. » (ma synthèse, à l'exception des passages entre guillemets)

### **4.3. « Comment exploiter la vidéo en classe de FLE (fiches sur le site Internet prof-fle.com) »**

PRO-FLE.com, « Comment exploiter la vidéo en classe de FLE », [www.prof-fle.com/prof\\_fle/download/video.pdf](http://www.prof-fle.com/prof_fle/download/video.pdf) (consulté 22 avril 2014)

Au chapitre « Activités pédagogiques variées », ces activités sont classées comme dans les deux documents précédents en fonction de la démarche de présentation :

#### – Avant de visionner une séquence :

- Faire un remue-méninge sur le sujet abordé.
- Élaborer une liste d'affirmations qui semblent vraies à priori.
- Dresser une liste de termes associés au thème de la séquence (réseau lexical).

#### – Pendant le visionnement :

- Relever les indicateurs visuels (lieux, climats, catégories sociales, objets, etc.).
- Identifier certains mots dans le commentaire.
- Cocher des affirmations dans une liste (style QCM).
- Souligner dans une liste d'adjectifs ceux qui décrivent le mieux chacun des personnages.
- Compléter la transcription d'un bref passage.
- Dresser une liste des mots entendus.
- Reconstituer une séquence du dialogue dont les répliques ont été mélangées.

#### – Après un visionnement sans le son :

- Créer un commentaire pour accompagner les images.

#### – Après un visionnement avec le son :

- Répondre à des questions de compréhension orale et visuelle (de style QCM, vrai / faux).
- Oui / non, réalité / fiction, etc.).
- Faire un sondage autour du thème illustré.
- Remplir un tableau, une carte d'après les renseignements donnés dans l'extrait.
- Donner son opinion sur le sujet abordé dans la séquence et le justifier en argumentant.
- Jouer les personnages.

#### – Après un visionnement partiel :

- Imaginer la fin.
- Comparer les fins possibles et justifier les différentes versions.
- Imaginer le début.
- Etc.

Comme on le voit, le seul mode de classement utilisé dans ces trois documents étant un élément unique du dispositif, à savoir la démarche de présentation de la vidéo, les listes des

activités présentées y sont très hétérogènes (pour ne pas dire hétéroclites...), et on ne sait pas précisément comment les différentes activités sont articulées les unes aux autres. Comme elles sont aussi présentées plupart du temps sans indication d'autres éléments du dispositif, on ne sait pas non plus comment elles sont réalisées concrètement : individuellement ou en petits groupes ? sur le champ, ou dans un temps déterminé ? à l'initiative de l'enseignant ou des apprenants ? sans aide ni guidage, ou avec, et dans ce cas quels sont ces aides et ces guidages ?, etc. L'absence de ces informations n'est pas ici gênant : il revient en effet à l'enseignant utilisateur de *V'idéaux & débats* de concevoir ses dispositifs en fonction des besoins et intérêts de ses apprenants, ainsi que de ses objectifs et contraintes.

## 5. Quelques exemples de fiches d'expérimentation de « V'idéaux et débats »

Les deux fiches suivantes ont été produites dans le cadre de l'expérimentation des saynètes. Elles ont été présentées par leurs auteurs, à juste titre, comme relevant de la matrice communicative. L'auteure de la fiche n° 2 prend soin d'expliquer pourquoi elle n'a pas retenu la matrice actionnelle :

*J'ai choisi la matrice communicative interculturelle car je n'avais qu'une séance de trois heures pour tester la vidéo, ayant pris le projet en cours et sur le tard. De plus, [cette matrice] est dominante dans ma formation. [Enfin], les cours étant à entrées et sorties permanente, il est difficile de travailler dans la durée : la précarité que vivent les apprenants rend difficile leur engagement dans la durée.*

Nicolas COURDOSON, Centre d'Accueil pour Demandeurs d'Asile, Valence

### 5.1. Fiche n° 1 : « Le système de santé » (Intergroupe Marcel-Pagnol)

#### Séance n° 1

- Objectifs langagiers : exprimer une opinion, débattre avec ceux qui n'ont pas la même opinion, parler d'expériences personnelles
- Objectif culturel : parler des différents systèmes de santé connus des uns et des autres

#### - Déroulement

- Projection du début du film jusqu'au premier plan où on voit les trois médecins. Arrêt sur image.
  - Vous souvenez-vous de quoi parle ce film ? À votre avis de quoi va-t-il parler ? (échanges qui vont permettre aux intervenants de formuler le titre du thème « le système de santé français »).
  - Qu'est-ce que représente pour vous « le système de santé français » ? (organisation de la médecine-prévention-sécurité socialeaccès aux soins...) ? (échanges)
- Projection de la suite de la vidéo
  - Que dit le film du système de santé ? (échanges)
  - Quel titre pourrait-on donner à ce film ?
  - Que pensez-vous du système de santé français (Échanges et débat avec éventuellement comparaisons avec d'autres systèmes de santé connus ou témoignages personnels sur des situations rencontrées auxquelles le film a fait penser.)

#### Séance n° 2

- Objectifs de production orale : exprimer une opinion, s'appropriier et utiliser un vocabulaire spécifique, se mettre en situation par le jeu de rôle.
- Objectif de production écrite : écrire un scénario

## - Déroulement

- Introduction : retour sur les échanges de la séance précédente, notamment les différentes méthodes pour se soigner: médicaments, homéopathie, plantes
- Mise en évidence du désaccord entre les apprenants notamment ceux qui dénoncent l'utilisation systématique des médicaments alors que certains pourraient être remplacés par des produits « naturels ».
- Préparation collective du jeu de rôle à partir d'une situation vécue par l'une des apprenantes : un médecin propose un traitement que le patient refuse celui-ci demande à être soigné avec des produits « naturels »
- Mise en place d'un scénario :
  - Comment cela commence ?
  - Comment cela finit ?
  - Quels arguments pour le médecin ?
  - Quels arguments pour le patient ?
  - Qui cède : le médecin, le patient ?
- Recherche et éventuellement apport de vocabulaire spécifique
  - à l'argumentation : *Je ne suis pas d'accord parce que, je pense que, à mon avis, je suis pour, vous avez tort, vous vous trompez, je suis convaincue.*
  - au domaine médical : *Je suis allergique, j'ai des crampes, ça me rend malade, des insomnies, la posologie, la notice, l'ordonnance, 1x/sem, 2 comprimés matin et soir, gélule, capsule dissoudre, application cutanée,...*
  - au domaine des plantes : *calmantes, apaisantes, cicatrisantes, énergisantes, tisanes, infusion, concoction...*
- Distribution de rôle en inversant les rôles : chacune des 2 apprenantes jouant le rôle de celle avec qui elle est en désaccord
- Analyse par le groupe :
  - L'objectif est-il atteint ?
  - Était-ce convaincant ? Si oui pourquoi, si non pourquoi ?
  - Que faire pour améliorer ?
- Deuxième jeu de la situation en changeant de participants
  - Analyse par le groupe : la situation a-t-elle évolué ? oui non pourquoi ? Pourrait-on jouer différemment, créer une situation comique, faire intervenir un autre personnage ?
- Écriture par chaque participant d'un scénario

## Séance n° 3

Objectifs de production orale : exprimer une opinion, s'appropriier et utiliser un vocabulaire spécifique, se mettre en situation par le jeu de rôle

Objectif de compréhension écrite : comprendre un document utilitaire

## Déroulement

- Introduction : retour sur le travail de la séance précédente ; révision et mémorisation du vocabulaire
- Lecture et correction des productions d'écrits sur le jeu de rôle
- Choix d'un scénario
- Après un temps de préparation, jeu de la situation choisie qui est enregistrée
- Écoute de l'enregistrement et analyse collective
- Lecture d'une notice de médicament

Intergroupe Marcel Pagnol, Montélinar

## **5.2. Fiche n° 2 : « Les pains au chocolat » (Nicolas COURDOSON)**

**Public :** scolarisé antérieurement, réfugiés et demandeurs d'asile, niveau A1 acquis

**Objectifs communicatifs :** décrire une attitude, un caractère, exprimer des émotions, des sentiments, comprendre les différentes forces illocutoires selon la situation : la demande qui est un ordre, raconter une anecdote, exprimer son opinion

**Objectifs lexicaux :** se moquer, expression des émotions et sentiments (la honte, la peur, la joie, le contentement, la colère, le mépris, le désespoir, le sentiment d'infériorité,...)

- quelques termes du monde du travail (*chantier, ouvrier en bâtiment, stage, stagiaire, casque, maçon, chef d'équipe, patron*)

- À mon avis..., Je pense que..., D'après moi...

**Objectif grammatical :**

- Si + imparfait

- L'imparfait et le passé composé

- Quelques marqueurs temporels (*tout à coup, alors, et puis*)

**Objectif stratégique:**

- Partager des astuces pour se faire comprendre et développer le langage corporel

- Faire face à un interlocuteur abusant de son pouvoir de locuteur natif

### **Modalités de travail en grand groupe**

1. Arrêt sur image sur le visage du personnage principal.

« Comment il va/ il se sent ?

Il a l'air stressé, inquiet. Il a peur... Pourquoi ? »

Remue-ménages sur le lexique des émotions et des sentiments

2. Visionnage de la première minute sans le son.

« Qu'est-ce qui se passe ? Quelle est la situation ? Imaginez. Faites des hypothèses. »

3. Visionnage avec le son. « Qu'avez-vous compris ? »

Confirmation ou infirmation des hypothèses.

« Le personnage peut-il refuser la demande ? Pourquoi ? ». Une demande qui est un ordre. Le formateur peut expliciter « Si + imparfait ? » selon le niveau de scolarisation des apprenants.

4. « Imaginez la suite. Comment va-t-il se faire comprendre ? » Mise en commun des astuces pour se faire comprendre. (montrer, dessiner, faire des gestes, des mimiques, traduire avec un dictionnaire papier, numérique, faire appel à un ami). « Quels gestes ? Quelles mimiques peut-on faire ? Quels gestes pouvez-vous faire ou ne pas faire ? Pourquoi ? »

5. Visionnage de la suite. « Qu'avez-vous compris ? »

6. « Avez-vous vécu une expérience similaire ? Quel était votre sentiment ? Réfléchissez cinq minutes et racontez. » Le formateur fournit quelques marqueurs temporels. Production orale et/ou écrite.

Le formateur note les erreurs de temps et peut reprendre l'imparfait et le passé composé. La grammaire est explicitée ou pas selon le niveau de scolarisation des apprenants.

- « Aujourd'hui, ce type de situation vous arrive-t-elle encore ? »

– « Que faire face à une attitude de mépris comme celle des personnages du film? Réfléchissez 5 minutes. » Mise en commun en grand groupe. Quelques réactions possibles données par les apprenants : leur demander s'ils parlent la langue de l'apprenant et leur faire répéter quelques mots, pardonner... *Lien possible avec la matrice plurilingue-pluriculturelle et le vivre-ensemble.*

Suggestion du formateur : répliquer en français très formel pour les déstabiliser, faire appel à un ami traducteur-médiateur...

– « Vous jouez la scène du film mais vous réagissez. » Jeu de rôle où on l'on met en pratique ces stratégies face à une attitude de mépris. *Lien possible avec la matrice plurilingue-pluriculturelle : jeu de rôle où un ami médiateur-traducteur vient apaiser la situation.*

7. Pour aller plus loin : « Savoir, c'est pouvoir » : qu'en pensez-vous ? » Le formateur fournit des moyens d'expression de l'opinion. Production orale et/ou écrite.

Nicolas COURDOSON, Centre d'Accueil pour Demandeurs d'Asile, Valence

## 6. En guise de conclusion : quelques remarques et suggestions d'utilisation

Ces quelques remarques et suggestions ont été classées ci-dessous selon les différentes matrices qu'elles concernent, dans l'ordre précédent de celles-ci.

### 6.1. Pour la mise en œuvre de la matrice active

- Il ne peut être question, bien entendu, d'utiliser telle quelle l'ensemble de la typologie de tâches (« Se préparer », « Repérer », « Analyser », etc.) comme modèle d'exploitation des séquences de « V'idéaux et débats » dans vos classes de FLI. Mais :
  - d'une part cette typologie peut servir en quelque sorte de « pense-bête » pour diversifier les tâches langagières réalisées à partir et à propos de ces vidéos : il revient à l'enseignant de voir lesquelles il peut solliciter en fonction des intérêts et des besoins des apprenants, des objectifs de sa séquence... et du document lui-même ;
  - d'autre part ces tâches peuvent être « recyclées » dans la mise en œuvre des trois autres matrices méthodologiques, en particulier dans celle de la matrice communicative, comme cela a d'ailleurs été le cas dans les manuels communicatifs de FLE : dans l'exploitation de « V'idéaux et débats », les apprenants auront ainsi à *réagir*, *juger* et *comparer* sur les contenus des saynètes, ainsi que sur les idées émises par les uns et les autres.
- Le degré d'autonomie des apprenants est relativement limité si l'on se propose de faire réaliser par les apprenants le maximum des tâches de cette matrice active. On peut par exemple laisser les apprenants faire eux-mêmes le travail de compréhension globale initiale et en rendre compte ensuite ; de même, à partir de quelques indices proposés par l'enseignant (indices, mots clés,...), celui-ci va pouvoir leur faire produire des hypothèses qu'ils vont ensuite valider ou invalider eux-mêmes. Mais dans la suite du travail, on sera forcément amené à guider de manière relativement directive les apprenants pour qu'ils puissent « approfondir » le plus possible leur commentaire. Il y a cependant deux manières d'augmenter un peu le degré d'autonomie des apprenants lors de la mise en œuvre de cette matrice active :
  - remplacer parfois la question (par ex. « Que veulent exactement critiquer les auteurs de cette saynète ? ») par la consigne correspondante (« Recherchez ce que veulent exactement critiquer les auteurs de cette saynète. ») ; alors que la question – qui est une demande de dire – est généralement posée à l'ensemble de la classe, et qu'elle demande une recherche individuelle et une ou des réponses rapides, la consigne – qui est une demande de faire – oriente plutôt vers des recherches individuelles ou par groupes, mais dans tous les cas avec un temps plus ou moins long laissé pour la recherche des réponses ;

– et surtout, entraîner systématiquement les apprenants à questionner eux-mêmes le document où à imaginer eux-mêmes en groupes les consignes de travail sur le document.<sup>25</sup>

### **6.2. Pour la mise en œuvre de la matrice communicative**

- Pour la conception des activités de classe sur ces saynètes, il n'y a aucune raison de ne pas utiliser les techniques et démarches de l'approche communicative, en particulier :
  - exploiter la densité culturelle des saynètes et des cultures différentes en classe pour susciter les témoignages personnels des apprenants, les comparaisons entre leurs cultures d'origine et les débats sur
  - proposer aux apprenants de produire eux-mêmes des variantes des saynètes proposées ou de nouvelles saynètes – écrites, jouées entre eux, éventuellement filmées pour être mises sur un « site compagnon » du présent *Guide des utilisateurs*, si un tel site est créé.
- Cependant, dans la mesure où on aura été formé comme enseignant uniquement à l'approche communicative, et parce qu'aussi bien les « questions ouvertes » que les « document amorces » ont pour fonction de – moyen privilégié par cette méthodologie –, on veillera tout particulièrement :
  - à ne pas se limiter dans la conduite des débats au métaculturel et à l'interculturel : « dépasser l'approche communautaire », comme déjà noté plus haut, implique de dépasser l'approche communicative ;
  - et à exploiter systématiquement la situation de classe en tant que milieu naturel d'entraînement aux composantes pluri- et co-culturelle de la compétence de communication : pour apprendre efficacement dans une salle de classe, il faut s'être mis d'accord sur des attitudes et comportements communs et sur des modes de travail collectifs.

### **6.3. Pour la mise en œuvre de la matrice plurilingue**

- Quelques idées de travail sur la compétence de médiation langagière :
  - faire transformer la séquence vidéo
    - en récit (oral ou écrit) fait par des personnages différents intervenant dans la séquence ;
    - en reportage, avec une voix *off* qui commente la séquence muette ou des extraits de la séquence ;
  - faire doubler les voix des personnages sur la vidéo, dont on a supprimé bande-son ;
  - faire concevoir et jouer des mini-scènes inspirées de la séquence, où des apprenants parleraient dans leur langue maternelle, les autres devant raconter la scène voire imaginer les dialogues.
- Penser aussi aux différents points suivants :
  - activités où des apprenants vont servir de médiateurs culturels entre d'autres apprenants ;
  - exploitation de l'homologie entre société extérieure et la microsociété classe :
    - moments où les apprenants vont travailler explicitement sur le vivre ensemble dans la société française (attitudes et comportements attendus) ;

---

<sup>25</sup> On pourra se reporter à l'article intitulé « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social » ([www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006e/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006e/)), où sont proposés des exemples concrets d'exercices de ce type. Ils portent sur des textes littéraires, mais ils peuvent être adaptés à tout type de document-support.



- moments où sera abordée parallèlement la question du vivre ensemble en classe ;
- activités où la diversité culturelle ou la diversité langagière pourra servir à renforcer la cohésion du groupe, parce qu'elles ont donné lieu à des réactions positives ou à des activités intéressantes pour tous.

#### **6.4. Pour la mise en œuvre de la matrice actionnelle**

- Dans l'utilisation du matériel « V'idéaux & débats », la perspective actionnelle amène à opérer un certain nombre de changements méthodologiques par rapport à l'approche communicative. En particulier :
  - La finalité de formation d'un acteur social responsable et solidaire est prise en compte en permanence. Afin d'exploiter l'homologie entre le vivre et travailler ensemble dans la société française, et le vivre et travailler ensemble dans la microsociété qu'est la classe, il faut privilégier les activités en grand groupe où les apprenants seraient dans une situation d'autonomie et de responsabilité suffisantes pour les amener à prendre des décisions collectives sur ce qu'ils vont faire collectivement en classe, et comment.
  - Les échanges en classe sont utilisés prioritairement comme un moyen d'action collective, contrairement à l'approche communicative, où les discussions étaient organisées le plus souvent en groupes de deux pour intensifier au maximum les échanges, le résumé ou le résultat de ces échanges étant simplement communiqués ensuite au groupe-classe, sans qu'ils débouchent sur un document produit en commun ou une décision collective.
  - L'intérêt principal de l'enseignant se déplace des documents authentiques qu'il peut fournir aux apprenants vers les documents qui seront produits collectivement par ceux-ci. Concrètement, sont disponibles en permanence en classe non seulement un dispositif de visionnement des vidéos (écran et lecteur DV ou ordinateur), mais un dispositif de production vidéo (caméra numérique).<sup>26</sup>
  - Il ne s'agit plus de préparer seulement les apprenants à un *parler avec* les autres, mais à *agir* avec eux, ce qui amène à passer d'une composante privilégiée de la compétence culturelle – la composante interculturelle – à une autre, en l'occurrence la composante co-culturelle. Dans l'approche interculturelle, il s'agit de reconnaître et respecter les ressemblances, dans l'approche actionnelle, il s'agit d'adopter et de se créer des ressemblances tant en ce qui concerne la langue – utiliser un langage commun – que la culture – partager les mêmes conceptions de l'action collective.<sup>27</sup>
- Une des implications majeures de la perspective actionnelle est de considérer les échanges en classe comme une forme d'action collective, contrairement à l'approche communicative, où les discussions se passaient principalement en petits groupes, voire en groupes de deux, le résumé ou le résultat en étant simplement communiqués ensuite au groupe-classe. Ce sont souvent des exposés qui sont proposés à cet effet dans les manuels actuels à la fin des unités didactiques, parce qu'ils permettent de combiner approche communicative et perspective actionnelle : avec « V'idéaux et débats », les apprenants pourront certains éléments de la séquence vidéo, mais on attendra aussi d'eux qu'ils fassent appel à d'autres documents, qu'ils iront chercher dans leur milieu social, dans les médias, sur Internet, etc.

<sup>26</sup> Il y a quelques années, ce dispositif était composé d'un magnétoscope et d'un caméscope. Cf. par ex. Odile POUCHOL, «Les outils vidéo en classe de langue : utilisation pédagogique du caméscope», *La revue de l'EPI* n° 94, juin 1999 ([www.epi.asso.fr/fic\\_pdf/b94p155.pdf](http://www.epi.asso.fr/fic_pdf/b94p155.pdf)).

<sup>27</sup> En ce qui concerne ces modifications méthodologiques entre l'approche communicative-interculturelle et la perspective actionnelle, on pourra lire aussi l'article intitulé « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires » ([www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/)).

- Penser particulièrement aux éléments suivants :
  - exploitation de l'homologie entre société extérieure et la microsociété classe :
    - activités où les apprenants vont travailler explicitement sur les conceptions du « faire société » ensemble (en particulier sur les « valeurs citoyennes ») et du travailler ensemble dans la société française ;
    - activités où vont être abordées parallèlement les conceptions du « faire groupe » et du « travailler ensemble » en classe ;
  - activités formant à la prise d'initiative, à l'autonomie et à la responsabilité collectives
  - productions collectives des apprenants ;
  - activités et résultats d'activité des apprenants mettant la microsociété classe en relation avec la société extérieure ;
  - plus généralement, mises en œuvre de la démarche de projet.

### **6.5. Un « site compagnon » pour ce Guide des utilisateurs**

Enfin, dernière suggestion, mais non la moindre :

- Mettre en place un « site compagnon » où tous les enseignants utilisateurs pourraient partager leurs remarques, leurs suggestions et leurs expériences, et où leurs apprenants mettre en ligne leurs propres documents et productions.

-----